

日本教師教育学会・日本教育学会東京地区 共催

公開シンポジウム

教師教育改革を問い直す 記録集

日時：2019年6月15日（土）10:00～16:00

第1部： 教科コアカリキュラムの在り方を問う

第2部： 教職課程の質保証を考える

場所：明治大学駿河台キャンパス リバティタワー11階 1114教室

共催：日本教師教育学会 日本教育学会東京地区

目 次

はじめに

高野和子・松浦良充

第Ⅰ部 教科コアカリキュラムの在り方を問う

1. 報告

- ① 外国語(英語)コアカリキュラムー2019年度以降の英語科教員養成
高橋 和子(明星大学教育学部) …3
- ② 理科コアカリキュラム
和泉 研二(山口大学教育学部) …23
- ③ 社会科コアカリキュラム
小嶋 茂稔(東京学芸大学教育学部社会科教室) …33
- ④ 教科カリキュラムの課題 ～教科に関する専門科目の意義・位置づけの再確認～
町田 健一(元国際基督教大学、前北陸学院大学) …51

2. 質疑・討論のまとめ

浜田 博文(筑波大学) …61

第Ⅱ部 教職課程の質保証を考える

1. 報告

- ① 教員養成の自律的な質保証と実現可能な第三者評価のあり方について
一般財団法人教員養成評価機構
教員養成教育認定評価開発研究推進会議座長
川手 圭一(東京学芸大学) …67
- ② 教職課程の内部質保証の在り方と外部質保証の可能性
一JUAA 大学評価研究所・教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会
『[2018年度文部科学省・教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業]教職課程
の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書』より一
早田 幸政(中央大学理工学部) …77

- ③ 平成 30 年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」
私立大学における教職課程質保証に関する基礎的研究
一般社団法人 全国私立大学教職課程協会
教職課程質保証に関する特別委員会
田中 保和（大阪人間科学大学）…89
- ④ 質保証の課題
岩田 康之（東京学芸大学）…99
2. 質疑・討論のまとめ
牛渡 淳（仙台白百合女子大学教授）…113

はじめに

この間、わが国の教師教育をめぐっては、非常に大きな変化が急速に進行してきており、国の施策の全体像を把握することそれ自体が難しいほどの状況にある。そこで、「教師教育改革を問い直す」のテーマのもと、次々に実施に移されている国レベルの教師教育改革のなかから「教科のコアカリキュラム」と「教職課程の質保証」を取り上げ、研究的に検討し、議論する機会として公開シンポジウムを企画した。シンポジウムは日本教師教育学会と日本教育学会東京地区の共催とした。各部の趣旨と報告者・司会者は下記の通り。

開催日時： 2019年6月15日（土）10:00～16:00

会場： 明治大学駿河台キャンパス リバティタワー11階 1114教室

【第Ⅰ部】教科コアカリキュラムの在り方を問う（10：00～12：30）

今回の再課程認定に際しては、教職コアカリキュラムと英語コアカリキュラムが導入されました。今後、英語以外の教科に関しても、コアカリキュラムが作成されることが見込まれます。そこで、開放制教員養成を採用している我が国において、教科コアカリキュラムを導入することの意味と課題を明らかにし、この問題についての議論を深めていきます。

- ①英語コアカリキュラム： 明星大学教授 高橋和子
 - ②理科コアカリキュラム： 山口大学教授 和泉研二
 - ③社会科コアカリキュラム： 東京学芸大学教授 小嶋茂稔
 - ④教科カリキュラムの課題： 元国際基督教大学教授・前北陸学院大学学長 町田健一
- 司会： 筑波大学教授 浜田博文

【第Ⅱ部】教職課程の質保証を考える（13：30～16：00）

教職課程の質保証について、文科省から2018年度、3つの団体（教員養成評価機構、大学基準協会、全国私立大学教職課程協会）が研究の委託を受け、2019年3月末にそれぞれ報告書を文科省に提出しました。そこで、それぞれの団体がまとめた案について報告してもらい、今後の教職課程の質保証の在り方について議論を深めます。

- ①教員養成評価機構： 東京学芸大学副学長 川手圭一
- ②大学基準協会： 中央大学教授 早田幸政
- ③全国私立大学教職課程協会： 大阪人間科学大学学長 田中保和
- ④質保証の課題： 東京学芸大学教授 岩田康之

司会： 仙台白百合女子大学教授 牛渡淳

当日は、全国から約100名の参加者があり、日本教師教育学会（高野和子）、日本教育学会東京地区（松浦良充）の挨拶の後、報告と活発な質疑が行われた。詳しい内容は以下に収録されているが、全体として、教育学と教科教育学・国公立・所属大学の認証評価機関といった違いを横断する議論の場となり、今後、引き続いて取り組むべき研究・教育の課題が明らかとなったといえる。

（高野和子・松浦良充）

第 I 部

教科コアカリキュラムの在り方を問う

外国語(英語)コアカリキュラムー 2019年度以降の英語科教員養成

明星大学教育学部
高橋和子

TAKAHASHI Kazuko,
Meisei University

1

はじめにー発表者の立場

○教育上の立場

- ・小・中・高等学校教員養成課程，
英語関連科目担当
- ・勤務校＝小・中高1種免許取得可能

○研究上の立場

- ・英語科教材・指導法研究
- 特に20世紀イギリス文学研究
- 文学教材の英語教育への活用研究

2

2

はじめに—発表の流れと範囲

1. 外国語(英語)コアカリキュラム
策定と実施
2. 外国語(英語)コアカリキュラム
の概要
3. コミュニケーション能力育成を
目指す英語科教育

3

3

1 外国語(英語)コアカリキュラム —英語科教員養成の背景

○小学校教員養成：

外国語(英語)が指導可能な人材育成が必要

- ・2020年度～「外国語」(英語)教科化，
「外国語活動」領域として必修化

○中・高教員養成：

生徒のコミュニケーション能力育成の為に
求められる，指導力養成が必要

4

4

1 外国語(英語)コアカリキュラム 策定と実施

東京学芸大学

「英語教員の英語力・指導力強化
のための調査研究事業」

- 2016年

外国語(英語) コアカリキュラム試案

- 2017年

外国語(英語)コアカリキュラム

5

5

2016年：

外国語(英語)コアカリキュラム試案

- 2015年度：東京学芸大学，文科省
より「英語教員の英語力・指導力
強化のための調査研究事業」受託
- 全国調査：教員養成・教員研修の
現状と課題を明らかにするため

東京学芸大学（2016）参照

6

6

外国語(英語) コアカリキュラム試案

○「教科に関する科目」

「英語コミュニケーション」

「英語学」

「異文化理解・文学」

○試案前は「英米文学」と「異文化理解」

「『文学』と『文化』の垣根を取り除き、文学とともに文化を学ぶことで、両者が相まってより高い効果が期待できる」

(馬場, 2016)⁷

7

2017年：

外国語(英語) コアカリキュラム

○コアカリキュラム(試案)検証アンケート

東京学芸大学(2017)参照

- 大学教員：平成28年度中・高等学校(外国語(英語))1種免許の課程認定を受けている課程の「英語科教育法」担当者181名（複数の担当者がある場合、全員に回答依頼，回答者数181名）
- 指導主事：全国の教育委員会の指導主事162名（同一自治体に複数の担当者がある場合、全員に回答依頼，回答者数162名）

8

8

1.2 再課程認定と 外国語(英語)コアカリキュラム

- 2017年:「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」報告書公表，パブリックコメントも踏まえ策定
- 2019年度～：コアカリキュラムに基づいた英語科教員養成開始

9

9

2. 外国語(英語) コアカリキュラム

- 「英語科に関する専門的事項」
20単位以上（結局，4事項に）
- 「英語コミュニケーション」
- 「英語学」
- 「英語文学」
- 「異文化理解」

10

10

2. 外国語(英語) コアカリキュラム

- 「英語科の指導法」 8 単位以上
- 勤務校の例：
 - ・「英語科教育法 1 ～ 4」(各2単位)
 - ・4名の専任教員で担当

11

11

2.2 「英語科に関する専門的事項」 の全体目標

- 英語コミュニケーション**：中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた**英語で授業を行うための英語運用能力**を身に付ける。
- 英語学**：中学校及び高等学校における**外国語科の授業に資する**英語学的知見を身に付ける。
- 英語文学**：中学校及び高等学校における**外国語科の授業に生かす**ことができる。
- 異文化理解**：中学校及び高等学校における**外国語科の授業に資する**知見を身に付ける。

(強調発表者)¹²

12

2.3英語科関連科目担当者の反応

- （飯田・山口・奥切他，2019）

「時間的制限」:英語教員養成課程では、非常に限られた時間の中での指導が求められている。その中で、学習到達目標に達することができる[か]については懐疑的である。

（強調発表者）

13

13

2.3英語科関連科目担当者の反応

- （飯田・山口・奥切他，2019）

- ・「学習・指導項目の量」：
指導項目の膨大な量から実際にはすべてを満遍なく指導できるかは不透明である。

（強調発表者）

14

14

3. コミュニケーション能力 育成を目指す英語科教育

- 「英語科の専門的事項」の全体目標、
＜授業に資する＞＜授業に生かす＞
ことへの不安

Cf.

- 1989年版中学・高校『学習指導要領』：
外国語教育の目標で
「コミュニケーション」という文言，初登場

15

15

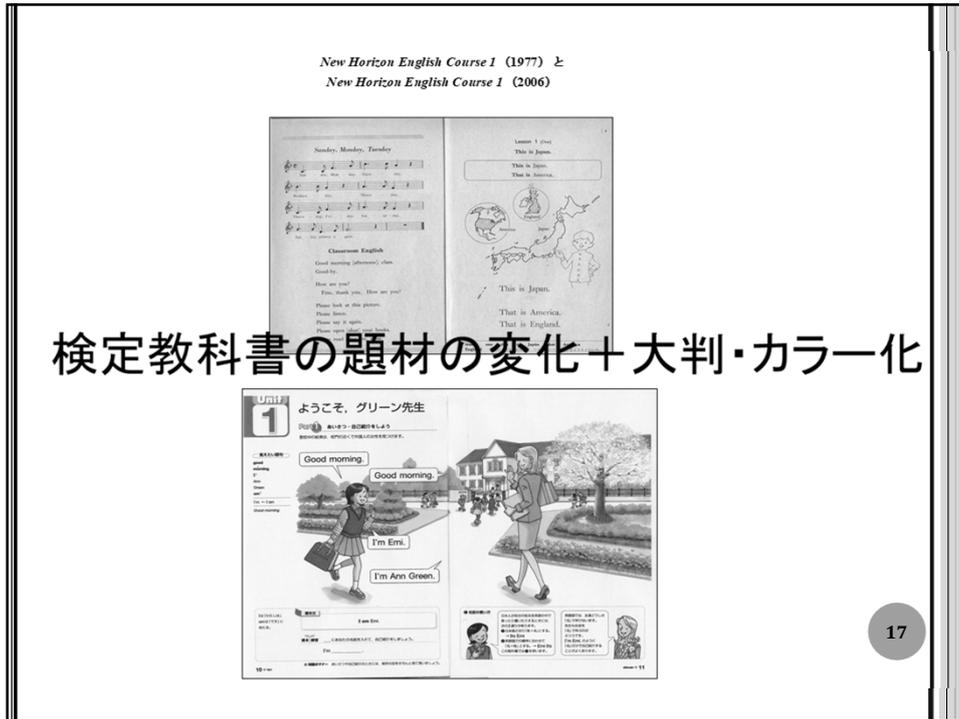
3. コミュニケーション能力 育成を目指す英語科教育

- 1998年版中学・
1999年版高校『学習指導要領』

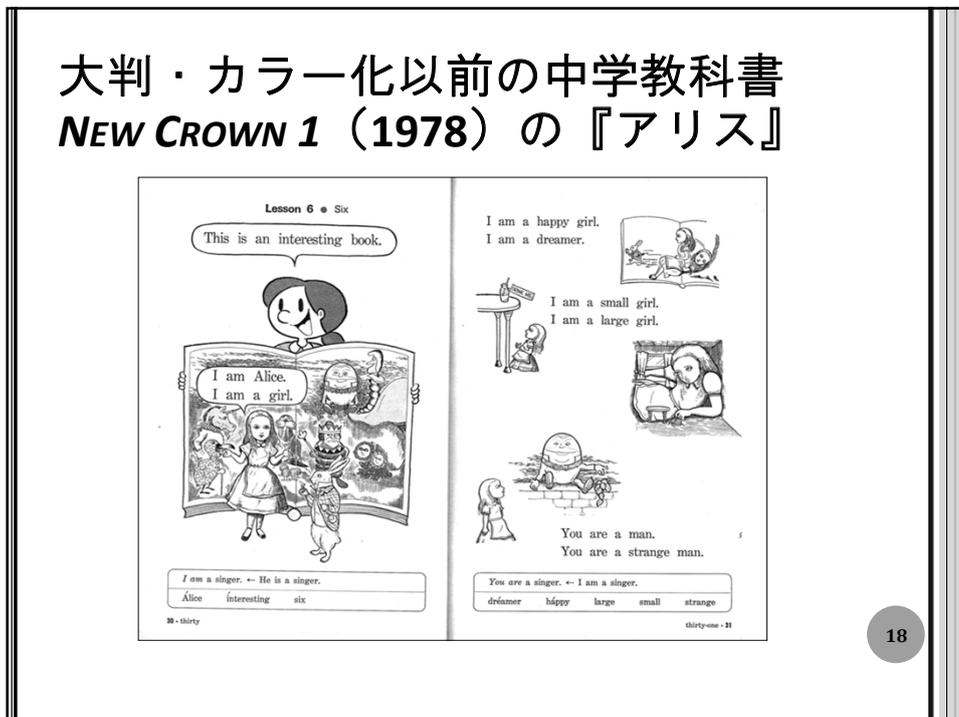
- 外国語教育の目標は
実践的コミュニケーション能力育成
＋「言語の使用場面の例」・
「言語の働きの例」明示

16

16



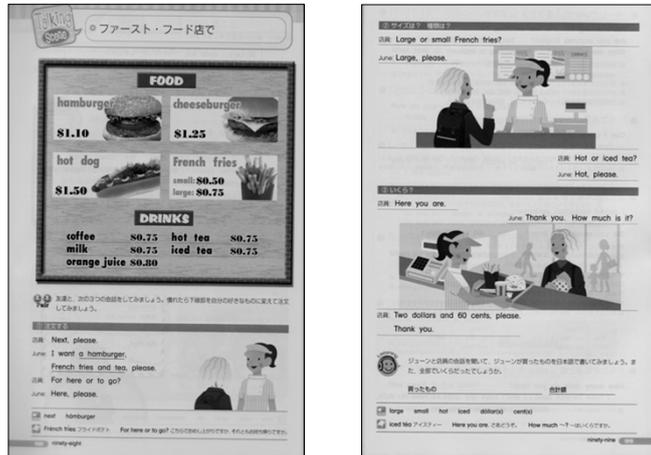
17



18

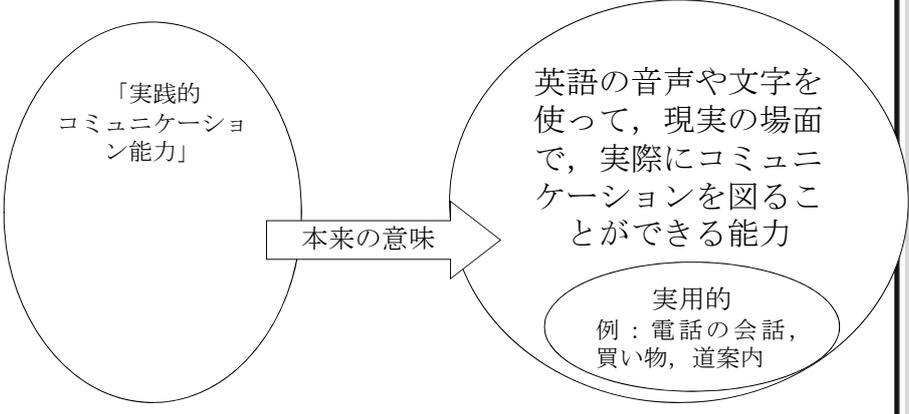
大判・カラー化後の中学教科書

TOTAL ENGLISH 1 (2006) <ハンバーガー英語>



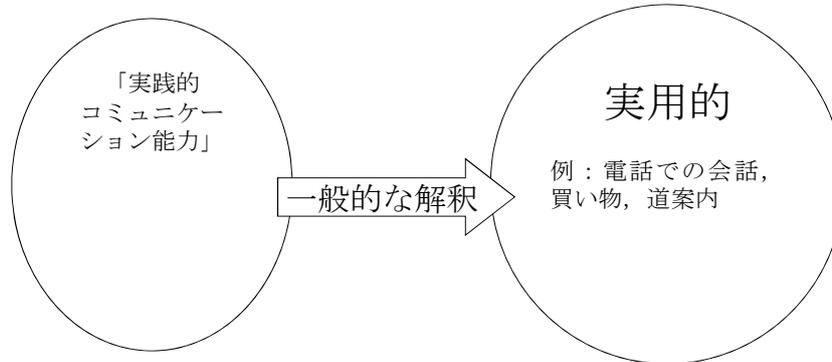
19

実践的コミュニケーション能力本来の意味



20

「実践的コミュニケーション能力」 の一般的な解釈



21

21

おわりにー AI時代の英語科教育と教員養成

1. 外国語(英語)コアカリキュラム
策定と実施
2. 外国語(英語)コアカリキュラム
の概要
3. コミュニケーション能力育成を
目指す英語科教育

22

22

おわりにー

AI時代の英語科教育と教員養成

- 教職課程修了時に修得が要請される
資質・能力、態度、志向性

「教職課程の質の保証・向上を図る

取組の推進調査研究報告書」(2019)

公益財団法人大学基準協会、大学評価研究所、
教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調
査研究部会教職課程の質の保証・向上を図る取
組の推進調査研究部会

23

23

おわりにー

AI時代の英語科教育と教員養成

How to communicate から

What to communicateへ

24

24

2019年6月15日(土) 於 明治大学駿河台キャンパス

日本教師教育学会・日本教育学会東京地区

公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」【第1部】教科コアカリキュラムの在り方を問う
「外国語(英語)コアカリキュラム—2019年度以降の英語科教員養成」

明星大学教育学部 高橋和子
(TAKAHASHI Kazuko, Meisei University)

はじめに

1. 「外国語(英語)コアカリキュラム」策定と実施

1.1 東京学芸大学「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」—
「外国語(英語)コアカリキュラム試案」と「外国語(英語)コアカリキュラム」

Cf. (東京学芸大学, 2016) (粕谷, 2016) (酒井, 2016) (高山, 2016)

Cf. (東京学芸大学, 2017) (臼倉, 2017) (粕谷, 2017) (馬場, 2017)

1.2 再課程認定と「外国語(英語)コアカリキュラム」(文部科学省初等中等教育局教職員課, 2018)

2. 「外国語(英語)コアカリキュラム」の概要

2.1 「英語科に関する専門的事項」(20単位以上)と「英語科の指導法」(8単位以上)の概要(表1-2参照)

2.2 「英語科に関する専門的事項」の全体目標

・「英語の授業及び指導に役立つような専門的事項を学ぶことが肝要である」(臼倉, 2017: 38)

Cf. 「英語科に関する専門的事項」の全体目標(一部抜粋, 全文は表1参照)

- ・「英語コミュニケーション」:「中学校及び高等学校において, 生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。」
- ・「英語学」:「中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する英語学的知見を身に付ける。」
- ・「英語文学」:「中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる。」
- ・「異文化理解」:「中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する知見を身に付ける。」

2.3 大学教職課程(英語科関連科目)担当者の反応 (飯田・山口・奥切他, 2019)

3. コミュニケーション能力育成を目指す英語科教育

3.1 「言語の使用場面の例」と「言語の働きの例」*

*1998年版『中学校学習指導要領』, 1999年版『高等学校学習指導要領』以降提示

Cf. 2017年版『中学校学習指導要領』(紙面の関係で斜線を加え, レイアウトを変更しています)

「外国語」/2 内容/(3) 言語活動及び言語の働きに関する事項 ② 言語の働きに関する事項

ア 言語の使用場面の例

(ア) 生徒の身近な暮らしに関わる場面

・家庭での生活・学校での学習や活動 / ・地域の行事など

(イ) 特有の表現がよく使われる場面

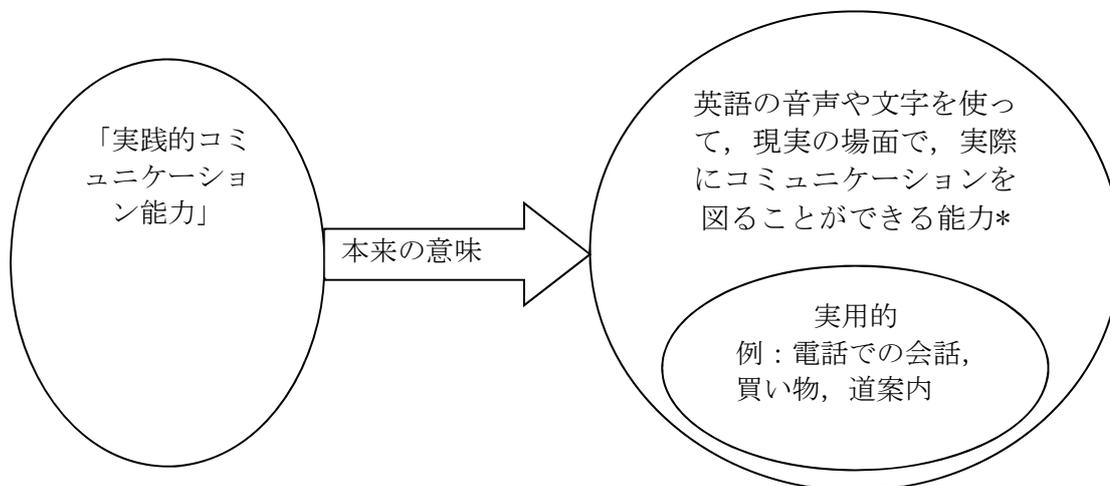
・自己紹介・買物・食事 / ・道案内・旅行・電話での対応 / ・手紙や電子メールのやり取りなど

イ 言語の働きの例

- (ア) コミュニケーションを円滑にする
 - ・話し掛ける・相づちを打つ・聞き直す / ・繰り返すなど
- (イ) 気持ちを伝える
 - ・礼を言う・苦情を言う・褒める / ・謝る・歓迎するなど
- (ウ) 事実・情報を伝える
 - ・説明する・報告する・発表する / ・描写するなど
- (エ) 考えや意図を伝える
 - ・申し出る・約束する・意見を言う / ・賛成する・反対する・承諾する / ・断る・仮定するなど
- (オ) 相手の行動を促す
 - ・質問する・依頼する・招待する / ・命令するなど

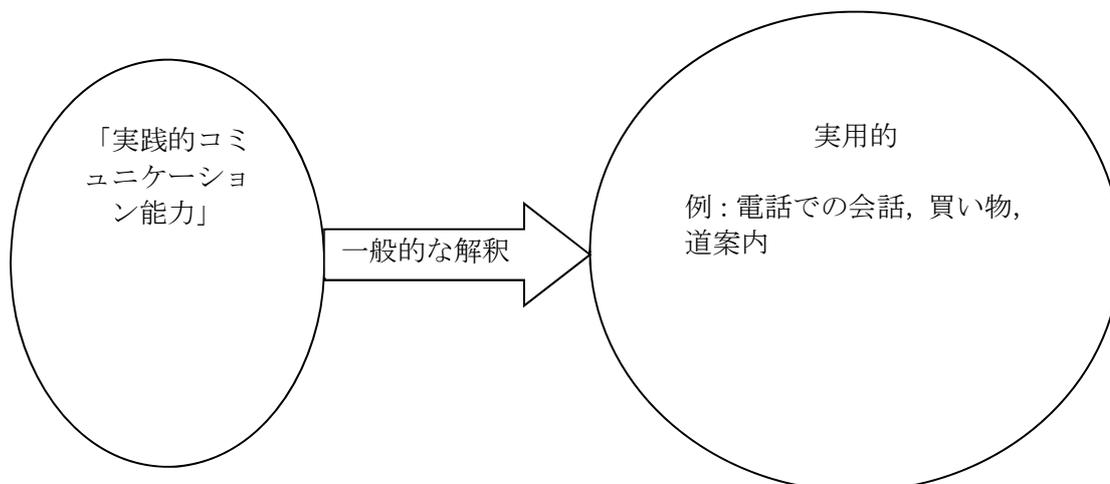
3.2 「実践的コミュニケーション能力」育成の解釈

図1. 「実践的コミュニケーション能力」の本来の意味



*(文部省, 1999, 『中学校学習指導要領解説—外国語編—』; 文部省, 1999, 『高等学校学習指導要領解説—外国語編英語編—』) 参照
 出典: 上記資料に基づき, 図作成は発表者による。図1・2とも高橋 (2015: 16) 参照

図2. 「実践的コミュニケーション能力」の一般的な解釈



おわりに—AI時代の英語科教育と教員養成

おもな参考文献

- 飯田敦史・山口高領・奥切恵・青田庄真・新井巧磨・鈴木健太郎・多田豪・辻り子・中竹真依子・濱田彰・藤尾美佐・米山明日香・木村松雄. (2019). 「教員養成課程コアカリキュラムの実態調査—大学教職担当者の見解から」. *JACET-KANTO Journal* Vol. 6: 23-41.
- 白倉美里. (2017). 「中・高等学校の教員養成・教員研修コア・カリキュラム【中・高等学校の教員養成】」. 『英語教育』 Vol. 66.No.3: 37-38.
- 粕谷恭子. (2016). 「小学校の教員養成・教員研修に関するコア・カリキュラム」. 『英語教育』 Vol.65.No.3: 32-34.
- 粕谷恭子. (2017). 「小学校の教員養成・教員研修コア・カリキュラム」. 『英語教育』 Vol.66.No.3:35-36.
- 酒井英樹. (2016). 「小学校外国語活動や中・高等学校英語に関わる教員養成, 採用, 教員研修に関する調査の主な結果」. 『英語教育』 Vol.65.No.3:38-39.
- 高橋和子. (2015). 『日本の英語教育における文学教材の可能性』. ひつじ書房.
- 高山芳樹. (2016). 「中・高等学校の教員養成・教員研修に関するコア・カリキュラム」. 『英語教育』 Vol.65.No.3:35-37.
- 東京学芸大学. (2016). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成27年度報告書』 available at:
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/wp-content/uploads/2016/03/h27all.pdf>
 2019年6月8日入手.
- 東京学芸大学. (2017). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書』. available at:
http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf
 2019年6月8日入手.
- 馬場哲生. (2017). 「教員養成・教員研修コア・カリキュラム—開発の経緯と今後の課題」. 『英語教育』 Vol. 66. No.3: 34.
- 文部科学省初等中等教育局教職員課. (2018). 『教職課程認定申請の手引き（平成31年度開設用）』 available at:
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf
 2019年6月8日入手.

上記のほか, 各年度の学習指導要領, 学習指導要領解説を参照。

表 1. 中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム「英語科に関する専門的事項」

各科目に含めることが 必要な事項	全体目標	学習内容	
		学習項目	到達目標
1. 英語コミュニケーション	中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。英語運用能力としては CEFRE B2 レベル以上を目標とする。また、生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラクティブを進めていく柔軟な調整能力を身に付ける。	①聞くこと	1) 様々なジャンルや話題の英語を聞いて、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。 2) 様々なジャンルや話題の英語を読んで、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
		②読むこと	3) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で話すこと [やり取り・発表] ができる。 4) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で書くことができる。
2. 英語学	中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する英語学的知見を身に付ける。	③話すこと [やり取り・発表]	5) 複数の領域を統合した言語活動を遂行することができる。
		④書くこと	
		⑤領域統合型の言語活動	
		①英語の音声の仕組み	1) 英語の音声の仕組みについて理解している。
		②英文法	2) 英語の文法について理解している。
		③英語の歴史の変遷、国際共通語としての英語	3) 英語の歴史の変遷及び国際共通語としての英語の実態について理解している。

<p>3. 英語文学</p>	<p>英語で書かれた文学を学ぶ中で、英語による表現力への理解を深めるとともに、英語が使われている国や地域の文化について理解し、中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる。</p>	<p>① 文学作品における英語表現 ② 文学作品から見る多様な文化 ③ 英語で書かれた代表的な文学</p>	<p>1) 文学作品において使用されている様々な英語表現について理解している。 2) 文学作品で描かれている、英語が使われている国や地域の文化について理解している。 3) 英語で書かれた代表的な文学について理解している。</p>
<p>4. 異文化理解</p>	<p>社会や世界との関わりの中で、他者とのコミュニケーションを行う力を育成する観点から、外国語やその背景にある文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題について学ぶ。あわせて、英語が使われている国や地域の文化を通じて、英語による表現力への理解を深め、中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する知見を身に付ける。</p>	<p>① 異文化コミュニケーション ② 異文化交流 ③ 英語が使われている国や地域の歴史、社会、文化</p>	<p>1) 世界の文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題を理解している。 2) 多様な文化的背景を持った人々との交流を通して、文化の多様性及び異文化交流の意義について体験的に理解している。 3) 英語が使われている国や地域の歴史、社会、文化について基本的な内容を理解している。</p>

出典：文部科学省初等中等教育局教職員課（2018）をもとに発表者が作成。

表2. 中・高等学校教員養成課程 外国語 (英語) コアカリキュラム「英語科の指導法」
 全体目標：中学校及び高等学校における外国語 (英語) の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身に付ける。

学習内容	一般目標	学習項目	到達目標
1) カリキュラム/シラバス	中学校及び高等学校の英語教育の基軸となる学習指導要領及び教科用図書 (教科書) について理解するとともに, 学習到達目標及び年間指導計画, 単元計画, 各時間の指導計画について理解する。また, 小学校の外国語活動・外国語科の学習指導要領並びに教材, 教科書について知るとともに, 小・中・高等学校の連携の在り方について理解する。	①学習指導要領 ②教科用図書 ③目標設定・指導計画 ④小・中・高等学校の連携	1) 中学校及び高等学校の外国語 (英語) の学習指導要領について理解している。 2) 中学校及び高等学校の外国語 (英語) の教科書について理解している。 3) 学習指導要領の「知識及び技能」「思考力, 判断力, 表現力等」「学びに向かう力, 人間性等」の3つの資質・能力 (以下, 「3つの資質・能力」という) とともに, 領域別の学習到達目標の設定, 年間指導計画, 単元計画, 各授業時間の指導計画について理解している。 4) 小学校の外国語活動・外国語科の学習指導要領や教科書の教材, 並びに小・中・高等学校を通じた英語教育の在り方の基本について理解している。
2) 生徒の資質・能力を高める指導	中学校及び高等学校における3つの資質・能力を踏まえた「5つの領域」(「聞くこと」「読むこと」「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」及び「書くこと」) の指導及び各領域を支える音声, 文字, 語彙・表現, 文法の指導について基本的な知識と技能を身に付けるとともに, 複数の領域を統合した言語活動の指導方法を身に付ける。また, 教材や ICT の活用方法を知るとともに, 英語による授業展開や ALT 等とのチーム・テ	①聞くことの指導 ②読むことの指導 ③話すこと [やり取り・発表] の指導 ④書くことの指導	1) 聞くことの指導について理解し, 授業指導に生かすことができる。 2) 読むことの指導について理解し, 授業指導に生かすことができる。 3) 話すこと [やり取り・発表] の指導について理解し, 授業指導に生かすことができる。 4) 書くことの指導について理解し, 授業指導に生かすことができる。

<p>ティーチングの方法について理解する。さらに、生徒の特性や習熟度に応じた指導について理解する。</p>	<p>⑤領域統合型の言語活動の指導</p> <p>⑥英語の音声的な特徴に関する指導</p> <p>⑦文字に関する指導</p> <p>⑧語彙・表現に関する指導</p> <p>⑨文法に関する指導</p> <p>⑩異文化理解に関する指導</p> <p>⑪教材研究・ICT等の活用</p> <p>⑫英語でのインタラクション</p> <p>⑬ALT等とのチーム・ティーチング</p> <p>⑭生徒の特性や習熟度に応じた指導</p>	<p>5) 複数の領域を統合した言語活動の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>6) 英語の音声的な特徴に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>7) 文字の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>8) 語彙、表現に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>9) 文法に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>10) 異文化理解に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>11) 教材及びICTの活用について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>12) 英語でのインタラクションについて理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>13) ALT等とのチーム・ティーチングについて理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>14) 生徒の特性・習熟度への対応について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>
---	--	--

3) 授業づくり	<p>中学校及び高等学校の学習到達目標に基づき、各学年や科目（高等学校）の年間指導計画・単元計画・各時間の指導計画及び授業の組み立て方について理解するとともに、学習指導案の作成方法を身に付ける。</p>	<p>①学習到達目標に基づき授業の組み立て ②学習指導案の作成</p>	<p>1) 学習到達目標に基づき授業の組み立てについて理解し、授業指導に生かすことができる。 2) 学習指導案の作成について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>
4) 学習評価	<p>中学校及び高等学校における年間を通した学習到達目標に基づく評価の在り方、観点別学習状況の評価に基づく各単元における評価規準の設定、さらに、評価への総括の仕方について理解する。また、言語能力の測定と評価の方法についても併せて理解する。特に、「話すこと」「やり取り・発表」及び「書くこと」については、「パフォーマンス評価」（生徒が実際に話したり書いたりする活動の過程や結果を評価する方法）について理解する。</p>	<p>①観点別学習状況の評価、評価規準の設定、評価への総括 ②言語能力の測定と評価（パフォーマンス評価等を含む）</p>	<p>1) 観点別学習状況の評価とそれに基づく評価規準の設定や評定への総括について理解し、指導に生かすことができる。 2) 言語能力の測定と評価（パフォーマンス評価等を含む）について理解し、指導に生かすことができる。</p>
5) 第二言語習得	<p>学習者が第二言語・外国語を習得するプロセスについて基礎的な内容を理解し、授業指導に生かすことができる。</p>	<p>①第二言語習得に関する知識とその活用</p>	<p>1) 第二言語習得理論とその活用について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>

出典：文部科学省初等中等教育局教職員課（2018）をもとに発表者が作成。

YAMAGUCHI UNIVERSITY 明治大学駿河台キャンパス
2019年6月15日 (土)

日本教師教育学会・日本教育学会東京地区
公開シンポジウム
教師教育改革を問い直す

第1部 教科コアカリキュラムの在り方を問う

②理科コアカリキュラム
山口大学教育学部
和泉 研二

YAMAGUCHI UNIVERSITY

1

頂いた宿題（理科教育の立場から）

我が国の教員養成は開放制の下で、一般学部における教員養成が、特に中等学校教員養成に大きな役割を果たしています。

Q1) そのような教員養成の体制の中に、教科のコアカリキュラムを導入することの意味はどこにあるのか、また、問題・課題はどこにあるのか。

Q2) 大学における親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下につながらないか。

Q3) 他方、理科の学習指導要領を十分理解して教師になることの必要性も当然あります。具体的に理科教育において、コアカリキュラムをどう考えていけばよいのか。

2

考える上での視点と範囲

- ・ 高校における理科の履修と入試
 - ・ 理科の教職課程
 - ・ 中学校理科，高校理科教員の採用試験
-
- ・ 医学教育コアカリキュラム
 - ・ 英語の教科専門のコアカリキュラム
 - ・ 文部科学省委託事業の報告
 - ・ ， ， ，



これらを総合的に考え合わせ，理科のコアカリ に対する宿題を「教科に関する専門的事項」の範囲で，大局的に考える。

3

高等学校における理科の科目構成・単位数

- ・ 物理領域，化学領域，生物領域，地学領域のうち，複数を全く履修しなくても卒業可。

改訂			現行		
科目	標準単位数	必履修科目	科目	標準単位数	必履修科目
科学と人間生活	2	科学と人間生活を含む2科目又は基礎を付した科目を3科目	科学と人間生活	2	科学と人間生活を含む2科目又は基礎を付した科目を3科目
物理基礎	2		物理基礎	2	
物理	4		物理	4	
化学基礎	2		化学基礎	2	
化学	4		化学	4	
生物基礎	2		生物基礎	2	
生物	4		生物	4	
地学基礎	2		地学基礎	2	
地学	4		地学	4	
			理科課題研究	1	
理数探求基礎	1				
理数探求	2～5				

4

4

国立の理学部および教育学部のセンター試験受験科目の傾向

- ・半分の領域を利用せずに、理学部や教育学部の理科に進学可能
(個別試験では、1科目のところが多い)

基礎科目		発展科目	
物理基礎	2科目選択 60分/100点	物理	1科目または2科目選択 1科目60分/100点、 2科目130分/200点 (解答時間120分)
化学基礎		化学	
生物基礎		生物	
地学基礎		地学	
1) 基礎科目から2科目		100点 (国立文系に多い)	
2) 発展科目から1科目		100点 (私立理系に多い)	
3) 基礎科目から2科目かつ発展科目から1科目		200点 (国立理系に多い)	
4) 発展科目から2科目			
*国立の教育学部は3) または4), 理学部は4) が多い。			

5

理科の教職課程の教科に関する専門的事項

中学校理科一種免許状 それぞれ一単位以上, 計二十単位 (+指導法八単位)		高等学校理科学普通免許状 それぞれ一単位以上, 計二十単位 (+指導法四単位)	
科目区分	各科目に含めることが必要な事項	科目区分	各科目に含めることが必要な事項
教科及び教科の指導法に関する科目	物理学	教科に関する専門的事項	物理学
	物理学実験 (コンピュータ活用を含む。)		化学
	化学		生物学
	化学実験 (コンピュータ活用を含む。)		地学
	生物学		「物理学実験 (コンピュータ活用を含む。)、化学実験 (コンピュータ活用を含む。)、生物学実験 (コンピュータ活用を含む。)、地学実験 (コンピュータ活用を含む。)」
	生物学実験 (コンピュータ活用を含む。)		
	地学		
地学実験 (コンピュータ活用を含む。)			

各区分には一般的包括的内容を含む科目が必要

6

理学部 物理学科のカリキュラムの例 (中学校理)												
自学科の科目を厚くし、自学科以外の科目を薄くする例 (学生の負担は軽減)												
科目区分	各科目に含めることが必要な事項	授業科目	単位数		科目区分	各科目に含めることが必要な事項	授業科目	単位数				
			必修	選択				必修	選択			
教科及び教科の指導法に関する専門的事項	物理学	物理学概論	2		教科及び教科の指導法に関する専門的事項	化学	化学概論	2				
		力学Ⅰ	3				無機化学Ⅰ	2				
		力学Ⅱ	3			有機化学Ⅰ	2					
		電磁気学Ⅰ	3			化学実験 (コンピュータ活用を含む。)	化学基礎実験	1				
		電磁気学Ⅱ	3				生物学	生物学概論	2			
		熱力学	2			生物学Ⅰ		2				
		原子物理学	2			生物学Ⅱ		2				
		統計力学Ⅰ	3			生物学実験 (コンピュータ活用を含む。)	生物学基礎実験	1				
		統計力学Ⅱ	3				地学	地学概論	2			
		量子力学Ⅰ	3			地球科学入門Ⅰ		2				
		量子力学Ⅱ	3			地球科学入門Ⅱ		2				
		物性物理学Ⅰ	2			地学実験 (コンピュータ活用を含む。)	地学基礎実験	1				
		物性物理学Ⅱ	2				合計	必修	選択			
		連続体物理学	2				9	63				
		相対論	2			<ul style="list-style-type: none"> ・自学科に厚く、他は少ない (貸借問題) ・高校理科では、自学科以外の実験は選択 						
		宇宙物理学	2									
		情報応用物理学	2									
		素粒子物理学概論	2									
		物理学実験 (コンピュータ活用を含む。)	物理学基礎実験	1								
	物理学実験Ⅰ		2									
物理学実験Ⅱ	2											
		物理学実験Ⅲ	2									

7

教育学部 中学校理科のカリキュラムの例											
科目区分	各科目に含めることが必要な事項	授業科目	単位数		科目区分	各科目に含めることが必要な事項	授業科目	単位数			
			必修	選択				必修	選択		
教科及び教科の指導法に関する専門的事項	物理学	物理学概論Ⅰ	2		教科及び教科の指導法に関する専門的事項		物理学	物理学概論Ⅱ	2		
		物理学概論Ⅱ	2					物理学演習	2		
		物理学実験 (コンピュータ活用を含む。)	物理学実験	1							
	化学	化学	化学概論	2				化学	物理化学	2	
			物理化学	2					物質化学	2	
			化学演習	2					化学演習	2	
	化学実験 (コンピュータ活用を含む。)	化学実験					生物学	生物学	生物学概論	2	
	生物学	生物学	2						発生物理学	2	
		生物学	2						環境生物学	2	
		生物学	2						生物学演習	2	
		生物学実験 (コンピュータ活用を含む。)	生物学実験	1							
	地学	地学	地学概論Ⅰ	2				地学	地学概論Ⅰ	2	
			地学概論Ⅱ	2					地学概論Ⅱ	2	
			地学演習	2					地学演習	2	
	地学実験 (コンピュータ活用を含む。)	地学実験	1				合計	必修	選択		
			8	25							

・どの領域の科目も満遍なく (広く浅く)。
 ・大学教員の削減が進行しており、科目数は減少傾向。
 ・各領域での専門性の獲得は、ますます不十分になってきている。

8

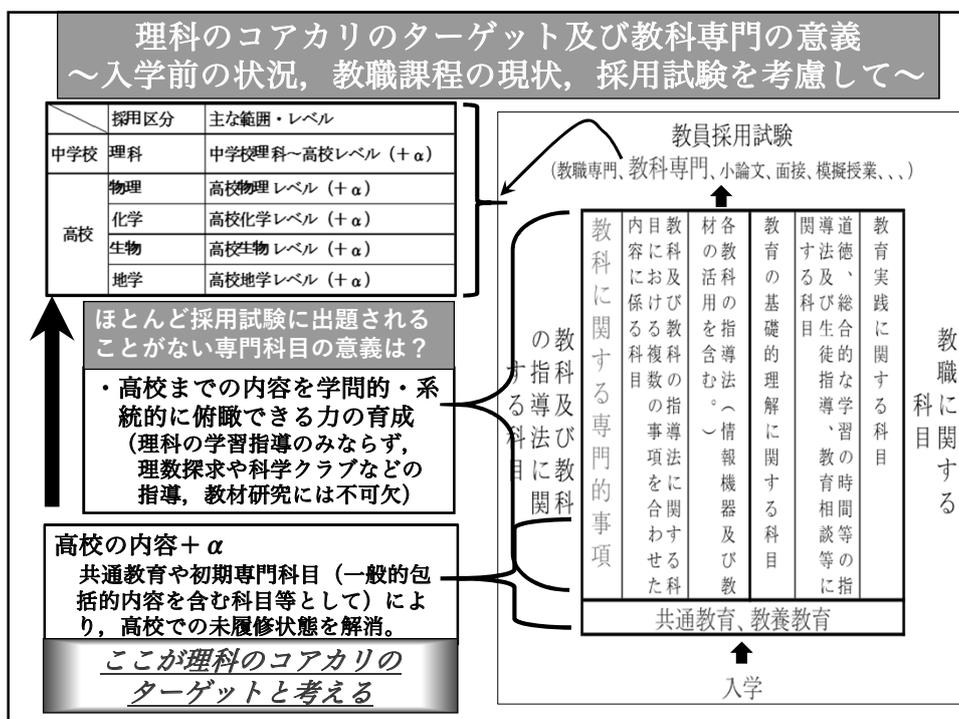
「化学概論」 (一般的包括的内容を含む科目) のシラバス例

- ・高校の範囲外もかなり扱っている例 (理学部の例)
前もって化学科以外の学生は、共通教育等で高校の範囲を中心とする化学の科目を学習したうえで履修。化学科の学生はその科目を省略し、他の概論を履修。
- ・高校の範囲を中心扱っている例 (教育学部の例)

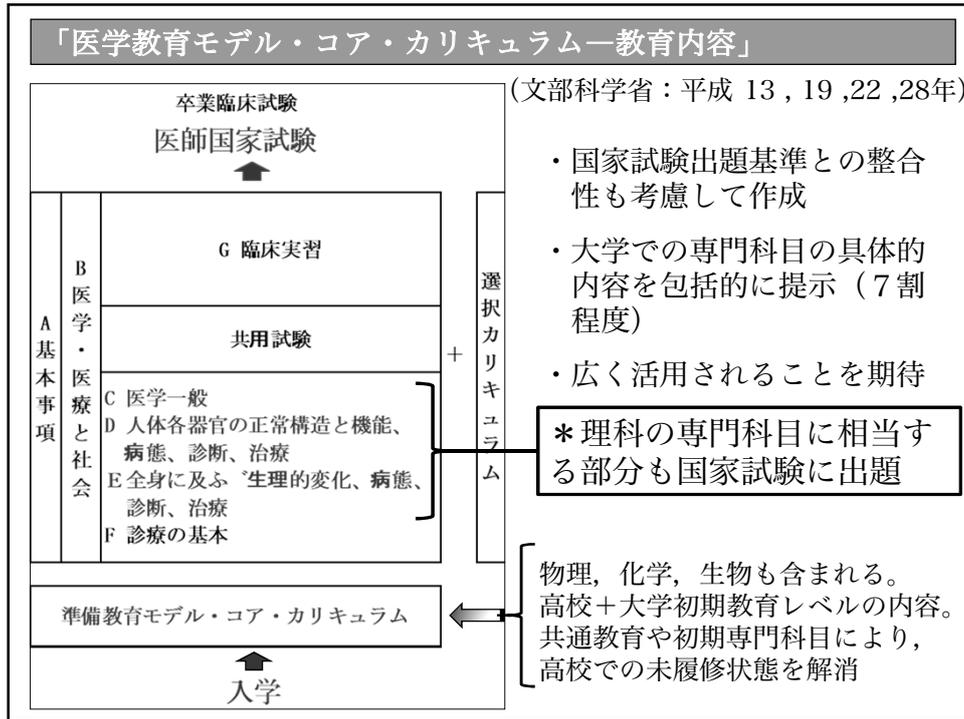
	理学部の例	教育学部の例
第1週	ガイダンス、原子の構造	原子軌道、化学結合、電子対反発則
第2週	原子核反応と元素の成り立ち	分子軌道
第3週	周期表と元素の性質の周期性	物質の三態
第4週	電子の軌道と波動関数	酸と塩基
第5週	原子の電子配置 1	酸化・還元
第6週	原子の電子配置 2	化学平衡 1
第7週	有効核電荷と遮蔽	化学平衡 2
第8週	無機化学分野のまとめ	熱力学的過程と気体の分子運動 1
第9週	有機分子の構造	熱力学的過程と気体の分子運動 2
第10週	化学反応のしくみ	中間まとめと試験
第11週	Grignard反応	有機化合物の種類とその性質
第12週	Aldol反応	天然の化合物と合成品
第13週	置換反応と脱離反応	新素材の化学とその利用
第14週	Diels-Alder反応	地球環境と化学
第15週	有機化学分野のまとめ	まとめと試験

*** 赤字は高校の範囲外。他の項目は大学レベルでも高校レベルでも講義可能**

9



10



11

現状における理科の課題

- 高校での履修の偏り
 - ・制度的に履修の偏りが許されており、実際に偏ったまま卒業
- 大学における高校での履修の偏りの解消の不完全性
 - ・共通教育の科目や「一般的包括的な内容を含む科目*」等を通して、高校での履修の偏りの解消を図っている大学は多いと思われるが、内容や範囲に保証はない。
 - * 「学習指導要領も参考にして、学習内容に偏りがないかどうかを確認すること（学習内容を中学校及び高等学校レベルに合わせるというのではなく、分野の目安として参考にすること）」
(文部科学省「教職課程認定申請の手引き」より)

↓

現状に即した理科のコアカリとは

- 理科のコアカリの内容は、高校までの学習内容+α程度とする。
- * 導入を考える上での前提
 - 一→教科専門のコアカリの単位数や取扱いは、英語と同様。
英語のコアカリは20単位を想定して作成されているが、
課程認定では単位数は問われていない。
(「英語学」、「英語文学」、「英語コミュニケーション」、「異文化理解」の科目区分ごとに一般的包括的科目が1単位以上のみ)

12

Q1) 我が国の教員養成は開放制の下で、一般学部における教員養成が、特に中等学校教員養成に大きな役割を果たしています。そのような教員養成の体制の中に、教科のコアカリキュラムを導入することの意味どこにあるのか、また、問題・課題はどこにあるのか。

回答：理科のコアカリの導入の意味

○内容の明確化と共通理解の促進により、物化生地（物理・化学・生物・地学）の全領域にわたる最低限の知識・技能、基礎的理解の獲得が保証される。

回答：理科のコアカリ導入に際しての問題・課題

いわゆる「貸借問題」や「教職課程の基準改定」とも関連

○量の影響（高校の内容を細かく指定し、量が増えると）

教育学部 < 理学部

・コアカリの科目数が増えてくると、理学部では自学科以外の科目数の開設が課題に。学生の負担大（単位数増）。

○質の影響（+α、高校の範囲外の専門性を多く要求されると）

教育学部 > 理学部

・質の高さを求めると、教員数が限られる教育学部では専門外の授業での質の確保が課題に。質についていけない学生も懸念。

13

Q2)：大学における親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下につながらないか？

回答

○先前提に立てば、教職課程の科目編成やシラバスを工夫することで、親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下を招かないようにすることは可能。

- ・例えば、「物理」、「化学」、「生物」、「地学」の科目区分ごとに、少ない単位数の一般的包括的科目でコアカリの全部または大部分を満たすようにする。
- ・複数の専門科目でコアカリを満たすようにしたとしても、理科で扱う項目や現象は、小中高大とレベルを上げながら繰り返して出てくるものが多く、項目や現象自体が高校と一緒に、大学に相応しいレベルで取り扱うことが可能。

14

Q3) 他方、理科の学習指導要領を十分理解して教師になることの必要性も当然あります。具体的に理科教育において、コアカリキュラムをどう考えていけばよいのか。
回答：理科の学習指導要領を十分理解して教師になることの必要性
○教科専門のコアカリ 導入により、不十分な履修領域の解消が期待。理解の促進や授業力の向上には、コアカリの主体となる一般的包括的科目と指導法の連動や、指導法そのものの充実が不可欠。
回答：具体的に理科教育において、コアカリキュラムをどう考えていけばよいのか。
○学習項目や内容（コンテンツ）は、主に中学校・高等学校の学習指導要における分野・科目の内容を基準として整理。 ○到達目標や一般目標（コンピテンシー）は、主に中学校・高等学校の学習指導要領における分野・科目の到達目標等を基準に整理。 <u>（小学校教科コアカリの先行研究と同様の方向性でよいのではないか）</u>
○コアカリが実施された場合、一般的包括的な科目と他の共通教育や専門科目の内容の整理や履修のさせ方が課題に。さらに、教職課程の基準改定によっては、大きく影響を受ける可能性も。

15

残った疑問
Q：理科のコアカリ が、高校までの教科書や学習指導要領で謳われている内容に準拠した程度のものであるならば、果たして、わざわざ手間暇かけて導入するだけの価値があるのだろうか？
Q：「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」（日本学術会議）のように、参照すべき基準として示すだけとし、課程認定では「一般的包括的な内容を含む科目」として十分であるかという従来のやり方に留め、「教職課程コアカリキュラム対応表」（丸つけ表）の提出を求めるようなことまではしなくても良いのではないか？
Q：すでに学習指導要領や高校までの教科書が「参照基準」に相当すると考えると、理科ではコアカリや参照基準として示し直す必要もないのではないか？

16

Q：一般的包括的科目は「その科目の学問領域をおおまかに網羅するもの」とされていることから，理科のコアカリにおいては，高校までの学習指導要領で扱われていない学問領域上の重要な概念の導入や系統性の再構築も必要ではないか。
（すると「参照基準」との整合性も必要になると思われる）

Q：そうであるならば，理科のコアカリの作成では，物化生地を専門とする教員や関連学会の関係者を混じえて協議することが必須であろう。

まとめ

理科のコアカリの内容を，「高校までの学習内容＋ α 程度」とし，教科専門のコアカリの単位数や取扱いが英語のコアカリと同様であるならば，開放制の下で、特に中等学校教員養成に大きな役割を果たしている一般学部における理科の教員養成に，親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下につながるような大きな影響はないのではないか。

教師教育改革を問い直す

教科コアカリキュラムの在り方を問う

③社会科コアカリキュラム

東京学芸大学教育学部社会科教室 小嶋茂稔

1

1. 平成30年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
「国立教員養成系大学・学部における教科教育カリキュラム実
態調査分析～中高教科教育コアカリキュラムの策定にむけて
～」の概要

[調査対象]

(大学) 国立の教員養成大学・学部 (教職大学院の課程を有する
大学を含む)

(教科) 国語・社会・数学・理科

(内容) 各教科の教育職員免許状取得に必要とされる「教科に関
する専門的事項」に関する科目のうち、「一般的包括的内容を含
む科目」の授業内容

2

[調査の手順]

- ①調査対象大学・学部から履修便覧等の資料提供を依頼
- ②調査対象大学のうち単科11大学（北教大札幌校、北教大釧路校、北教大旭川校、宮教大、東学大、愛教大、京教大、大教大、奈教大、福教大、上教大、兵教大、鳴教大）の中学校の教職課程における、「教科に関する科目」の中で「一般的包括的内容を含む科目」を抽出。
- ③次期学習指導要領での各教科の「内容」を踏まえ、「一般的包括的内容」として含まれるべき「事項」を整理。
- ④②で抽出した科目のシラバスを調査し、③の事項がどのくらい含まれているかを分析して、その結果を踏まえて、「一般的包括的内容」として含まれるべき「事項」を再整理。

3

⑤単科11大学以外の調査対象大学の中学校の教職課程における、「教科に関する科目」の中で「一般的包括的内容を含む科目」を抽出し、それらの科目のシラバスを分析し、④で再整理した「事項」がどれくらい含まれるかを調査。

⑥社会科の事項の立項に当たっての留意点

・中学校と高等学校の教職課程に共通開設されることを前提に、高等学校の学習指導要領の内容も反映させた。

・教えるべき内容の量のバランスにも留意

[中学校] 地理的分野115単位時間 歴史的分野135単位時間

公民的分野100単位時間

[高等学校] 歴史総合2単位 地理総合2単位 地理探究3単位

日本史探究3単位 世界史探究3単位

公共2単位 倫理2単位 政治・経済2単位

4

2. 調査結果の特徴と私見

①社会科の「一般的包括的内容を含む科目」の現状

- ・立項された事項を網羅する講義は少数
- ⇒“担当教員の専攻領域に偏っている“科目も散見
- ・「日本史、外国史」であれば、特定の時代や地域に限定されるものも散見
- ・「経済学」であれば、「社会政策、社会保障」について十分に触れている科目は少ない
- ・「社会学」「哲学、倫理学、宗教学」は担当教員の関心に偏して、中・高の教育内容との関連が希薄なものも多い。

5

②「一般的包括的内容を含む」科目はどうあるべきか

- ・中学校（高等学校）での教育内容を反映させた授業内容を、関連する専門学会等と連携しながら開発すべき。

例) 高大連携歴史教育研究会

- ・教員養成学部・大学と非養成系学部・大学とでは、教育課程全体との関連を意識しつつ、異なった内容での「一般的包括的内容を含む」科目を設計することも可能か。

- ・科目担当者の意識のあり方、養成のあり方も課題か

6

【社会・地理学（地誌を含む。）】

<科目名>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	備考	科目	
	地理学 王國	GIS コンピュータ レイアウト	地理的スキル 地理的見方・考え 家職解・読解 地図 統計調査	地域 地域概念 地域区分 地域構造	地域調査 野外調査（フィールド） 地域の質 地域の量	地形 地形図 地形図 地形図	気候 気候 気候	自然災害 都市・被災 防災	環境問題 環境問題 環境問題 公害	生活文化 異文化理解 異文化理解 異文化理解	地域の考察方法 地域の考察方法 地域の考察方法 地域の考察方法	世界地図 世界のバランス 世界のバランス	日本地図 日本地図 日本地図 日本地図	資源・産業 資源・産業 資源・産業 資源・産業	第三産業 第三産業 第三産業 第三産業	移住・定住 移住・定住 移住・定住 移住・定住	人口・都市・村落 人口・都市・村落 人口・都市・村落 人口・都市・村落	民族・宗教 民族・宗教 民族・宗教 民族・宗教		大系 大系 大系 大系	
事項を含む科目数	46	12	34	27	25	38	32	25	29	19	19	15	17	42	19	11	57	7			
事項を含む科目を1科目以上選んでいる本学数	34	10	22	20	18	30	23	21	21	18	17	15	16	32	17	11	37	7			
一般的包括的履修を含む科目（と思われる科目）数 ※シラバスなし科目を除く	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122			
① 地理学概論	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
② 地理学概論Ⅱ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
③ 人文地理学概論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
④ 自然地理学概論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑤ 地理学概論Ⅲ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑥ 人文地理学概論Ⅱ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑦ 自然地理学概論Ⅱ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑧ 人文地理学概論Ⅲ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑨ 自然地理学概論Ⅲ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑩ 地理学概論Ⅳ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑪ 人文地理学概論Ⅳ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑫ 自然地理学概論Ⅳ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑬ 地理学概論Ⅴ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑭ 人文地理学概論Ⅴ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
⑮ 自然地理学概論Ⅴ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
1 地理学	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
2 (人文地理学概論)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
3 (自然地理学概論)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
4 人文地理学概論Ⅰ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
5 自然地理学概論Ⅰ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
6 人文地理学概論Ⅱ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
7 自然地理学概論Ⅱ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
8 人文地理学概論Ⅲ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
9 自然地理学概論Ⅲ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
10 地理学概論Ⅳ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
11 人文地理学概論Ⅳ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
12 自然地理学概論Ⅳ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
13 地理学概論Ⅴ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
14 人文地理学概論Ⅴ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
15 自然地理学概論Ⅴ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3
16 地理学概論Ⅵ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3

【社会：日本史及び外国史<「日本史」該当部分>】

＜事項No＞	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
＜事項＞	歴史学の基礎と方法論(日本史編)	先史～古代の推移	日本の中世の展開	日本近世の展開	日本における近代国家の形成	両世界大戦期の日本と世界	第二次世界大戦と日本	日本の現代的課題	備考									
＜キーワード＞	歴史学の基礎と方法論(日本史編) 史学概論・時代区分論・史料論など歴史学の基礎的知識や、年表の扱い方などの基礎的技術。	1日本の古代国家形成期(8世紀頃まで) 旧石器文化、縄文文化、弥生文化、倭国の形成、律令制、隋唐など東アジア世界との関係、古墳文化、天平文化	日本の古代国家の推移と社会の変化(9～11世紀頃) 貴族政治の変容(摂関政治)、東アジア世界との関係の変化、荘園公領制、武士の台頭と中世社会の萌芽、文化の特色(国風文化)	中世国家の形成(11～13世紀) 中世国家の形成過程(院政・鎌倉幕府・執権政治)と中世社会の仕組み、武士の土地支配、宋やモンゴル帝国(元)など周辺諸国との関係、仏教の動向、文化の特色	中世社会の展開(14～16世紀) 南北朝の動乱と室町幕府の支配機構、日明貿易など東アジア世界との関係、琉球王国の成立と琉球の特色、産業経済の発展、村落・都市の自立、庶民の台頭と下剋上、地域権力の成長(戦国大名の登場)、武家文化と公家文化のかかわり、庶民文化の萌芽	日本近世国家の形成(16世紀～17世紀半ば) 近世国家の形成過程、ヨーロッパ世界との接触、アジア各地域との関係(四つの口)、幕府政權とその性格、幕藩体制下の政治・経済基盤、貿易の統制、鎖国や一揆の発生、身分制度の形成と村・町・町の支配、近世文化の特色(鎖山文化～元禄文化)	産業経済の発展と幕藩体制の変容(18世紀～19世紀半ば) 農業など諸産業、交通・技術の発展、町人文化の形成、欧米諸国のアジアへの進出、学問・思想の動き、近世の都市・村落における生活や文化(宝暦・天明の文化、化政文化)、幕藩体制の変容と近代化の基盤の形成	明治維新以降の我が国の近代化の推進過程 開国と幕府の滅亡、明治初期の諸改革と外交、欧米の文化・思想の影響、文明開化、自由民権運動、大日本帝国憲法の制定と立憲体制の成立、条約改正、日清・日露戦争とその前後の国際関係、韓国併合	近代産業の発展と近代文化。産業革命の推移、国民生活の向上、社会問題の発生、学問の発展、教育制度の拡充、明治期の文化	第一次世界大戦と日本の経済・社会 第一次世界大戦と日本の参戦、ヴェルサイユ体制と民族自決、朝鮮三一運動、中国との関係(二十一条要求など)、協約外交、二つの軍縮条約	政党政治の発展と大衆社会の形成 大正デモクラシー(政党政治、普通選挙)、社会運動の発展(労働争議、小作争議、女性解放運動など)、都市の発展、農山漁村の台頭と戦時体制の強化、日中戦争、アジア太平洋戦争、国民生活の破壊	第二次世界大戦と日本 世界恐慌とドイツなどのファシズム、国内政治と経済の動向、アジア近隣諸国との関係(満洲事変、国際連盟脱退など)、軍部の台頭と戦時体制の強化、日中戦争、アジア太平洋戦争、国民生活の破壊	戦後日本の政治と対外関係 占領政策と民主化改革(財閥解体・農地改革など)、新憲法の成立、講和条約と独立、冷戦と朝鮮戦争、警察予備隊(逆コース)、55年体制	日本経済の発展 戦後の経済復興、高度経済成長と経済大国化、公害問題、都市化と過疎化、沖縄返還、石油ショック	冷戦の終結、バブル経済とその崩壊、科学技術と環境問題、情報化(IT化)、経済のグローバル化、外国人労働者、東日本大震災と原発事故、ナショナリズムと民主主義、持続可能な発展			
事項を含む科目数	57	30	30	29	29	33	28	35	23	20	14	21	17	16	10			
事項を含む科目を一科目以上置いている大学数	45	29	29	29	28	30	27	31	23	20	14	21	17	16	10			
一般的包括的内容を含む科目(と思われる科目)数 ※シラバスなし科目を除く	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	56			
① 日本史概説	○	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○		9	
③ 外国史概論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		0	
④ 外国史概論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		15	
⑤ 日本史概論	○	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○		9	
⑥ 日本史研究A	○	×	×	○	○	×	×	△	△	△	△	△	△	△	×		5	
⑥ 日本史研究B	○	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	×	×	×		6	
⑦ 日本史概説I	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		5	
⑧ 日本史概説II	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		8	
⑨ 日本史概説I	○	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○		9	
⑨ 世界史概説I	○	×	×	×	×	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×		4	
⑩ 日本史概説II	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		2	
⑩ 世界史概説II	○	×	×	×	×	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×		4	
⑪ 日本史概説I	○	○	○	○	○	○	○	△	○	×	×	×	×	×	×		8	
⑪ 世界史概説I	○	○	○	○	○	○	○	△	○	×	×	×	×	×	×		0	
⑫ 日本史概説I	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△		1	
⑬ 歴史学概論	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△		1	
1 東洋史(休講)	○	○	○	○	○	△	○	○	×	×	×	○	△	△	△		8	
2 日本史概説A	○	×	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		3	
2 東洋史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		0	
3 日本史概説	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		13	
4 東洋史概論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		0	
4 東アジア史概論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		13	
5 日本史概説	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×		7	
6 日本史概説I	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×		6	
6 世界史概説I	○	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○		10	
7 日本史概説A	○	○	○	△	○	○	△	○	△	○	△	○	○	○	×		10	
7 世界史概説A	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△	△	△	○		10	
8 日本史概説A	○	○	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		2	
8 世界史概説A	○	△	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		3	
9 日本史概説B	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		0	
9 世界史概説B	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		0	
10 日本史概説I	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		8	
10 世界史概説I	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		13	
11 日本史概説II	○	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	×		0	
11 世界史概説II	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		8	
11 世界史概説II	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		0	

<事項No>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
<事項>	歴史学の基礎と方法論(日本史編)	先史～古代の推移		日本中世の展開		日本近世の展開		日本における近代国家の形成		両世界大戦期の日本と世界			第二次世界大戦と日本		日本の現代的課題	備考			
<キーワード>	歴史学の基礎と方法論(日本史編) 史学概論・時代区分論・史料論など歴史学の基礎的知識や、年表の扱い方などの基礎的技術。	1日本の古代国家形成期(8世紀頃まで)旧石器文化、縄文文化、弥生文化、倭国の形成、律令制、隋唐など東アジア世界との関係、古墳文化、天平文化	日本の古代国家の推移と社会の変化(9～11世紀頃) 貴族政治の変遷(摂関政治)、東アジア世界との関係の変化、荘園公領制、武士の台頭と中世社会の萌芽、文化の特色(国風文化)	中世国家の形成(11～13世紀) 中世国家の形成過程(院政・鎌倉幕府・執権政治)と中世社会の仕組み、武士の土地支配、宋やモンゴル帝国(元)など周辺諸国との関係、仏教の動向、文化の特色	中世社会の展開(14～16世紀) 南北朝の動乱と室町幕府の支配機構、白河院政など東アジア世界との関係、琉球王国の成立と蝦夷地の様子、産業経済の発展、村・町市の自立、庶民の台頭と下層上、地域権力の成長(戦国大名の登場)、武家文化と公家文化のかかわり、庶民文化の萌芽	日本近世国家の形成(16世紀～17世紀半ば) 近世国家の形成過程、ヨーロッパ世界との接触、アジア各地域との関係(四つの口)、織豊政権とその性格、幕藩体制下の政治・経済基盤、幕府の統制、村落における生活や文化(宝暦・天明の文化、化政文化)、幕藩体制の変容と近代化の基盤の形成	産業経済の発展と幕藩体制の変容(18世紀～19世紀半ば) 産業革命と諸産業、交通・技術の発展、町人文化の形成、欧米諸国のアジアへの進出、学問・思想の動向、近世の都市・村落における生活や文化(宝暦・天明の文化、化政文化)、幕藩体制の変容と近代化の基盤の形成	明治維新以降の我が国の近代化の推進過程(開国と諸改革と外交、欧米の文化・思想の影響、文明開化、自由民権運動、大日本帝国憲法の制定と立憲体制の成立、条約改正、日清・日露戦争とその前後の国際関係、韓国併合文化)	近代産業の発展と近代文化、産業革命の推移、国民生活の向上、社会問題の発生、学問の発展、教育制度の拡充、明治期の文化	第一次世界大戦と日本の経済・社会、第一次世界大戦と日本の参戦、ヴェルサイユ体制と民族自決、朝鮮三一運動、中国との関係(二十一箇条要求など)、協約外交、二つの軍縮条約	政党政治の発展と大衆社会の形成、大正デモクラシー(政党政治、普通選挙)、社会運動の発展(労働争議、小作争議、女性解放運動など)、国際連盟加盟など、軍部の台頭と戦時体制の強化、日中戦争、アジア太平洋戦争、国民生活の破壊	第二次世界大戦と日本、世界恐慌とドイツなどの形成、国内政治と経済の動向、アジア近隣諸国との関係(満洲事変、国際連盟脱退など)、軍部の台頭と戦時体制の強化、日中戦争、アジア太平洋戦争、国民生活の破壊	戦後日本の政治と対外関係、占領政策と民主化改革(財閥解体・農地改革など)、新憲法の成立、講和条約と独立、冷戦と朝鮮戦争、豊後予備隊(逆コース)、55年体制	日本経済の発展、高度経済成長と経済大躍進、公害問題、都市化と過疎化、沖縄返還、石油ショック	冷戦の終結、バブル経済とその崩壊、科学技術と環境問題、情報化(IT化)、経済のグローバル化、外国人労働者、東日本大震災と原発事故、ナショナリズムと民主主義、持続可能な発展				
12	日本史 外国史A 外国史B	○	×	×	×	×	×	○	○	○	△	×	×	×	×		4 0 0	4	
13	日本社会史概論 世界システム概論 東洋史概論	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△	○	○	○	×		11 0 0	11	
14	日本史 ヨーロッパ圏理解A 東洋史	○	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×		3 0 0	3	
15	日本史概説 (東洋史概説) (西洋史概説)	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×		9 0 0	9	
16	日本史概説 外国史概説	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		3 0	3	
17	歴史学基礎	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	×		1	1
18	日本史Ⅰ 日本史Ⅱ 西洋史Ⅰ	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△	○	○	○	○	×		8 8 0	13
19	日本史概論Ⅰ 外国史概論Ⅰ 外国史概論Ⅱ	○	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○		9 0 0	9
20	(日本史概論) (日本史概論)	○	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×		2 2	2	
21	(日本史概論Ⅰ) (日本史概論Ⅱ) (地域からの日本史)	○	×	×	○	○	△	×	×	×	×	×	×	×	×		0 4 3	6	
22	日本史概説 世界史A 世界史B	○	×	×	×	○	×	○	○	×	×	×	×	×	×		4 0 0	4	
23	(日本史概説Ⅰ) (日本史概説Ⅱ) (東洋史概説Ⅰ) (東洋史概説Ⅱ) (西洋史概説Ⅰ) (西洋史概説Ⅱ)	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	○	○	○	○		8 9 0 0 0	15	
24	日本史概論(1) 日本史概論(2) 世界史概論(1) 世界史概論(2)	○	○	○	○	○	×	×	○	×	×	×	○	○	×		5 10 0 0	14	
25	日本史概説 世界史概説	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		3 0	3	
26	日本史Ⅰ 外国史Ⅰ	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×		9 0	9	
27	東洋史学 西洋史学	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0 0	0	
28	日本史Ⅰ (外国史1) (外国史4)	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×		6 0 0	6	
29	日本史要説 西洋史要説 東洋史要説	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		15 0 0	15	
30	日本史Ⅰ 外国史Ⅰ	○	×	○	×	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×		7 0	7	
31	日本史概説Ⅰ 日本史概説Ⅱ 世界史概説Ⅰ 世界史概説Ⅱ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○		0 0 14 0	14	
32	日本史概説 世界史概説	○	○	○	○	○	○	○	△	○	×	○	○	×	×		11 0	11	
33	日本史概論 外国史概論	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×		7 0	7	
34	日本古代・中世史概説 日本近世・近代史概説 外国史概説	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		4 4 0	7	
35	日本史概論 (外国史概論A) (外国史概論B)	○	○	×	○	○	○	○	△	○	△	○	×	×	×		9 0 0	9	

【社会：日本史及び外国史<「外国史」該当部分>】

事項No. >1~東洋史、17~西洋史	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	科目毎 (東洋史部分のみ)	大学全体 (東洋史部分のみ)
<事項>	歴史学の基礎と方法論(東洋史編)	諸地域世界の形成				諸地域世界の交流と再編				諸地域世界の結合(16世紀後半~18世紀)	諸地域世界の変容(18世紀後半~19世紀半ば)	近代(19世紀末~20世紀前半)の世界		戦後の世界		現代の地球課題		
<キーワード>	史学概論・時代区分論・史料論など歴史学の基礎的知識や、年表の扱い方などの基礎的技術。	世界史における自然環境と生活・文化との関連、農耕・牧畜の意義	西アジアと地中海世界の古代文明 古代オリエント文明、古代イラン文明、ユダヤ民族とユダヤ教、キリスト教の成立	南アジアの古代文明と東南アジア世界の形成 インダス文明、アーンヤ人の流入以後の南アジアの文化・社会・国家の発展(ヴェーダ、カースト制など)、仏教・ヒンドゥー教の成立 東南アジアの国家形成(14世紀頃までの諸国)	東アジアの古代文明の成立 中国文明の起源(黄河流域と長江流域)、諸子百家、秦漢帝国の統治体制、儒学の官学化、同時期の朝鮮半島や日本列島における関係、シルクロード、遣使国家(匈奴、突厥など)とオアシス国家	東アジア世界の変容と中央ユーラシア世界の形成 魏晉南北朝~隋唐時代の中国とその政治体制、仏教の伝播、中国王朝と周辺諸地域(朝鮮半島や日本列島の諸国など)との関係、シルクロード、遣使国家(匈奴、突厥など)とオアシス国家	唐宋変革と東アジア諸地域の自立 唐から宋にかけての中国社会の変革(唐宋変革)、宋朝と周辺民族との関係、モンゴル帝国によるユーラシアの一体化	イスラム世界の形成と拡大の過程 イスラムの成立、イスラム帝国の発展(ウマイヤ朝、アブバール系新など)、テュルク系民族の活動 アフリカ(ガーナ、マリ、ソンガイなどの諸国)やアジア諸地域(デリスールタン朝など)のイスラム化	アジア諸地域の繁栄 西アジア(ティムール帝国、オスマン帝国、サファヴィー朝など)のイスラム国家の動向 南アジア(ムガル帝国と南インドなどの諸王国)の動向 東南アジア地域の動向と貿易の興隆(マラッカ王国など)	アジア諸地域の植民地化と変容 ヨーロッパ諸国のアジア進出、オスマン帝国やムガル帝国などアジア諸地域の植民地化と変容(タンザマート、インド大反乱、英・印・清間の三角貿易、清朝の衰退(アヘン戦争、アロー戦争、不平等条約など))	19世紀末から20世紀初頭までの世界の動向と社会の特長 帝国主義諸国による植民地争奪戦、アジア各国の民族運動と改革(マフディー、インド国民会議議の運動など)、パンイスラム主義、国際的な移民の増加、アジアの工業化とアジア開貿易の発展 清朝の改革(洋務運動・戊戌の变法)、列強による中国分割、日本の開国・近代化と朝鮮の植民地化、日清・日露戦争	20世紀前半の世界の動向と社会の特長 インド、イラン、トルコ、東南アジアなどアジア諸地域の改革・独立運動(ガンディー、レザー・ハーン、トルコ革命など) 中国の辛亥革命、五・四運動、国民革命、国共内戦、日中15年戦争、朝鮮の独立運動(三・一運動など)、アジア太平洋戦争	第二次世界大戦後から1960年代までの世界の動向 連綿連合の成立と冷戦、アジア諸国の独立と課題、ベトナム戦争、中東戦争、東南アジアの地域連携(ASEAN) 第二次国共内戦、中華人民共和国の成立、冷戦の展開と朝鮮戦争	1970年代以降の世界の動向 イスラム復興運動とイスラームイスラム革命、冷戦の終結と地域紛争の顕著(パレスチナ問題、インドの宗教紛争など)、イスラーム原理主義、アジア諸国の経済成長と南南問題、持続可能な発展	経済のグローバル化と格差の是正 市場経済のグローバル化、南北問題、アメリカ合衆国の覇権の動揺、資源ナショナリズムの動きと産業構造の転換、アジア諸国の経済成長と南南問題、持続可能な発展	科学技術の高度化と知識基盤社会 原子力の利用や宇宙探査などの科学技術、医療技術・バイオテクノロジーと生命倫理、人工知能と労働の在り方の変容、情報通信技術の発達と知識の普及		
事項を含む科目数	29	4	5	3	14	14	15	6	17	16	17	15	10	9	9	0		
事項を含む科目を一科目以上置いている大学数	26	4	5	3	14	14	15	6	17	16	17	13	10	9	9	0		
一般的包括的内容を含む科目(と思われる科目)数 ※シラバスなし科目を除く	46	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49		
① 日本史概説																	0	0
③ 外国史概説	○	×	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	×	1	1
④ 日本史概説																	0	0
④ 外国史概説	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	×	×	×	9	9
⑤ 日本史概説																	0	0
⑤ 西洋史概説																	0	0
⑥ 日本史研究A																	0	0
⑥ 日本史研究B																	0	0
⑥ 世界史研究入門	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	1	1
⑦ 日本史概説I																	0	0
⑦ 外国史概説I	○	×	×	×	○	○	○	×	○	○	○	△	×	×	×	×	7	7
⑧ 日本史概説																	0	0
⑧ 外国史概説	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0
⑨ 日本史概説I																	0	0
⑨ 日本史概説II																	0	0
⑨ 世界史概説I	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	○	○	×	×	×	×	3	3
⑨ 世界史概説II 記述なし																	0	0
⑩ 日本史概説I																	0	0
⑩ 日本史概説II																	0	0
⑩ 西洋史概説																	0	0
⑩ 東洋史概説	○	×	×	×	×	×	×	×	○	○	○	×	×	×	×	×	4	4
⑩ 日本史概説																	0	0
⑩ 外国史概説	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0
⑩ 日本史概説																	0	0
⑩ 外国史概説	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0
⑩ 歴史学概説																	0	0
⑩ 日本史																	0	0
1 東洋史(外講)																	0	0
1 西洋史(シラバスに内容記載なし)																	0	0
2 日本史概説A																	0	0
2 (西洋史概説)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	○	×	×	×	×	3	3
2 (東洋史概説)																	0	0
3 日本史概説																	0	0
3 東洋史概説	○	×	×	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	×	11	11
3 西洋史概説																	0	0
4 日本史概説																	0	0
4 東アジア史概説(なし)																	0	0
5 ヨーロッパ史概説																	0	0
5 日本史概説																	0	0
5 外国史概説		×	×	×	○	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	2	2
6 日本史概説I																	0	0
6 日本史概説II																	0	0
6 西洋史概説I																	0	0
6 西洋史概説II(外講)																	0	0
6 東洋史概説	○	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	△	×	×	×	×	9	9
7 (日本史概説A)																	0	0
7 (日本史概説B)																	0	0
7 (外国史概説A)	○	×	×	×	△	△	△	×	○	○	○	○	×	×	×	×	6	6
7 (外国史概説B)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0
8 (日本史概説A)																	0	0
8 (日本史概説B)																	0	0
8 (西洋史概説A)																	0	0
8 (東洋史概説A)	○	×	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	×	×	×	×	5	5
8 (東洋史概説B)																	0	0
9 日本史学概説																	0	0
9 外国史概説	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	11	11
10 日本史																	0	0
10 世界の歴史	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0
11 日本史概説I(今年休講)																	0	0
11 日本史概説II																	0	0
11 世界史概説I	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0
11 世界史概説II(今年休講)																	0	0
12 日本史																	0	0
12 外国史A	○	×	×	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	×	7	7
12 外国史B	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0
13 日本社会史概説																	0	0
13 世界システム概説	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0
13 東洋史概説(なし)																	0	0
14 日本史																	0	0
14 ヨーロッパ圏理解A																	0	0
14 東洋史	○	×	×	×	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	3	3
14 日本史概説																	0	0
15 (東洋史概説)	○	×	×	×	○	○	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	3	3
15 (西洋史概説)																	0	0
16 日本史概説																	0	0
16 外国史概説	○	×	×	×	○	○	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	5	5
17 歴史学基礎		△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	×	1	1

<事項No.>1～東洋史、17～西洋史	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
<事項>	歴史学の基礎と方法論(東洋史論)	諸地域世界の形成				諸地域世界の交流と再編				諸地域世界の結合(16世紀後半～18世紀)	諸地域世界の寛容(18世紀後半～19世紀半ば)	近代(19世紀末～20世紀前半)の世界	戦後の世界	現代の地球的課題				
<キーワード>	史学概論・時代区分論・史料論など歴史学の基礎的知識や、年表の扱い方などの基礎的技能。	世界史における自然環境と生活・文化との関連、農耕・牧畜の意義	西アジアと地中海世界の古代文明、古代イラン王朝、ユダヤ民族とユダヤ教、キリスト教の成立	南アジアの古代文明と東南アジア世界の形成	東アジアの古代文明の成立	東アジア世界の寛容と中央ユーラシア世界の形成	唐宋革新と東アジア諸地域の自立	イスラーム世界の形成と拡大の過程	アジア諸地域の東洋西アジア(ティムール帝国、オスマン帝国・サファヴィー朝など)のイスラーム諸国の動向	アジア諸地域の東洋西アジア(ティムール帝国、オスマン帝国・サファヴィー朝など)のイスラーム諸国の動向	19世紀末から20世紀初頭までの世界の動向と社会の特質	20世紀前半の世界の動向と社会の特質	第二次世界大戦後から1990年代までの世界の動向	1970年代以降の世界の動向	経済のグローバル化と格差の是正	科学技術の高度化と知識社会	科目毎 東洋史部分のみ	大学全体 (東洋史部分のみ)
18	日本史 I																0	0
	日本史 II																0	
	西洋史 I																0	
19	日本史概論 I																0	0
	外国史概論 I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0
20	外国史概論	o	x	x	x	x	x	x	x	o	o	o	o	o	o	o	x	9
	(日本史概論)																0	9
	(日本史概論)																0	
	(日本史概論 I) (なし)																0	
	(日本史概論 II)																0	
21	(地域からの日本史)																0	11
	(外国史概論)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	
	(外国史概論)	o	x	x	x	o	o	x	o	o	o	o	o	o	o	x	11	
	日本史概説																0	
22	世界史A	o	x	x	x	x	x	x	x	△	o	o	o	o	o	x	6	8
	世界史B	o	x	x	x	x	x	x	o	x	x	x	x	x	x	x	3	
	(日本史概説 I)																0	
	(日本史概説 II)																0	
23	(東洋史概説 I)	o	x	x	x	x	x	x	o	o	o	o	x	x	x	x	5	8
	(東洋史概説 II)	o	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	o	o	o	x	5	
	(西洋史概説 I)																0	
	(西洋史概説 II)																0	
24	日本史概論 (1)																0	0
	日本史概論 (2)																0	
	世界史概論 (1)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0
	世界史概論 (2)																0	
25	日本史概説																0	0
	世界史概説	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	
26	日本史 I																0	0
	外国史 I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	
27	東洋史学	o	x	x	x	o	o	o	x	x	x	x	x	x	x	x	5	5
	西洋史学																0	
	日本史 I																0	
28	(外国史 I)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0
	(外国史 II) (なし)																0	
29	日本史要説																0	14
	西洋史要説																0	
	東洋史要説	o	x	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	x	14	
30	日本史 I																0	0
	外国史 I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	
	日本史概説 I (なし) (文学部にあり)																0	
	日本史概説 II (なし) (文学部にあり)																0	
31	日本史概説																0	11
	世界史概説 I	o	x	o	x	o	o	o	o	o	o	o	x	x	o	x	11	
	世界史概説 II (なし)																0	
32	日本史概説																0	10
	世界史概説	o	x	o	x	x	o	x	o	o	o	o	o	o	x	x	10	
33	日本史概論																0	0
	外国史概論	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	
34	日本古代・中世史概説																0	0
	日本近世・近代史概説																0	
	外国史概説	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	
	日本史概論																0	
35	(外国史概論A)	o	o	x	x	o	o	x	o	o	o	x	x	x	x	x	8	8
	(外国史概論B)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	

【社会：日本史及び外国史＜「外国史」該当部】

＜事項No.＞1～東洋史、17～西洋史	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	科目毎 (西洋史部分のみ)	大学全体 (西洋史部分のみ)	科目毎 (外国史全体)	大学全体 (外国史全体)
＜事項＞	歴史学の基礎と方法論(西洋史編)	諸地域世界の形成	諸地域世界の交流と再編	諸地域世界の結合(16世紀～18世紀)	諸地域世界の変容(18世紀後半～19世紀半ば)	近代(19世紀末～20世紀前半)の世界	戦後の世界	現代の地球的課題								
＜キーワード＞	史学概論・時代区分・史料論など歴史学の基礎的知識や、年表の扱いなどの基礎的技術	世界史における自然環境と生活・文化との関連、農耕・牧畜の意義	西アジア世界と地中海世界の古代文明 オリエント文明、古代イラン文明、ユダヤ民族とユダヤ教 地中海文明(ギリシア・ローマ文明など)、キリスト教の成立	ヨーロッパ世界の形成と展開の過程 フランク王国、西ヨーロッパ封建社会の成立と衰退、ローマカトリック教会と教皇権、イスラームの成立・拡大とヨーロッパへの影響 ビザンツ帝国と東ヨーロッパの動向	ヨーロッパの拡大と大西洋世界ルネサンス、宗教改革、主権国家体制の成立(イギリスの立憲君主制、君主制君主立憲、アメリカ・フランス・アジアへの進出(大航海時代)、大西洋世界の形成(三角貿易)、科学革命と啓蒙思想 アメリカ大陸の諸文明(マヤ・アステカ・インカ)などの諸文明と植民地化	産業革命と国民国家の形成 イギリスなどの産業革命、フランス革命とナポレオン、アメリカ独立戦争、イギリスの自由主義改革と自由貿易体制、ウエーリヤ革命、1848年革命、国民国家の形成(ドイツ・イタリアなど)、ロシアの拡大と改革、アメリカ合衆国の拡大と南北戦争、フランスの拡大と改革、ロシアの拡大と改革、三國同盟と三國協商	19世紀末から20世紀初頭までの世界の動向と社会的特質 第二次産業革命、世界の一体化、国際的な移住の増加、反ユダヤ主義、科学技術の発達、企業や国家の巨大化、帝国主義諸国の抗争(南アフリカ戦争、フィリピン戦争、モンゴリアン戦争、ロシアの拡大と改革、ロシアの拡大と改革、三國同盟と三國協商)	20世紀前半の世界の動向と社会的特質 第一次世界大戦(総力戦)、ロシア革命とソビエト連邦の成立、ヴェルサイユ条約の成立、民族自決、大衆社会の出現、ファシズム、世界恐慌とブローック経済、スペイン内戦、第二次世界大戦	第二次世界大戦後から1960年代までの世界の動向 国際連合の成立、米ソ両陣営による冷戦の展開、集団安全保障、戦後の復興と経済発展、ヨーロッパの地域連携、平和共存と多極化の進展 アフリカ諸国の独立	1970年代以降の世界の動向 冷戦の終結とソビエト連邦の解体、地域紛争(ユーゴスラヴィア内戦など)の頻発、EUの発足	経済のグローバル化と格差の是正 市場経済のグローバル化、先進国の経済成長と南北問題、アメリカ合衆国の覇権の動向、資源ナショナリズムの動きと産業構造の転換、ラテンアメリカ諸国の経済成長、持続可能な発展	科学技術の高度化と知識基盤社会 原子力の利用や宇宙探査などの科学技術、医療技術、バイオテクノロジーと生命倫理、人工知能と労働の在り方の変容、情報通信技術の発達と知識の普及				
事項を含む科目数	42	3	19	26	28	29	24	19	16	17	11	2				
事項を含む科目を一科目以上置いている大学数	40	3	19	26	28	27	23	19	16	17	11	2				
一般的包括的内容を含む科目(と思われる科目)数 ※シラバスなし科目を除く	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53				
① 日本史概説													0	0	0	0
② 外国史概説	○	×	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	1	1	2	2
③ 日本史概説													0	0	0	0
④ 外国史概説	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	9	9
⑤ 日本史概説													0	0	0	0
⑥ 西洋史概説	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	×	×	8	8	8	8
⑦ 日本史研究A													0	0	0	0
⑧ 日本史研究B													0	1	0	2
⑨ 世界史研究入門	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	1	2	0	0
⑩ 日本史概説Ⅰ	○	×	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	5	5	12	12
⑪ 外国史概説Ⅰ	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	0	0	0
⑫ 日本史概説Ⅱ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	11	11	11	11
⑬ 日本史概説Ⅲ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	0	0	0
⑭ 世界史概説Ⅰ	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	3	3
⑮ 世界史概説Ⅱ 記述なし													0	0	0	0
⑯ 日本史概説Ⅰ													0	0	0	0
⑰ 日本史概説Ⅱ													0	0	0	0
⑱ 西洋史概説	○	×	×	×	△	△	○	○	○	○	×	×	5	5	0	9
⑲ 東洋史概説													0	0	4	0
⑳ 日本史概説													0	0	0	0
㉑ 外国史概説	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	×	×	9	9	9	9
㉒ 日本史概説													0	0	0	0
㉓ 外国史概説	○	×	×	×	×	×	○	○	×	×	×	×	4	4	4	4
㉔ 歴史学概説	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	0	0
㉕ 日本史													0	0	0	0
1 東洋史(休講)													0	0	0	0
2 西洋史(シラバスに内容記載なし)													0	0	0	0
3 日本史概説A	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	0	0	0
4 日本史概説B	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	11	11	11	14
5 東洋史概説	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	0	0
6 西洋史概説	○	×	×	○	△	△	×	×	×	×	×	×	2	11	13	13
7 日本史概説													0	0	0	0
8 東アジア史概説(なし)													0	0	0	0
9 ヨーロッパ史概説	×	×	×	○	○	○	○	×	×	×	×	×	5	5	5	5
10 日本史概説	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	10	0	12
11 外国史概説	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10	12	0	0
12 日本史概説Ⅰ	○	×	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	0	0
13 日本史概説Ⅱ	○	×	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	0	0
14 西洋史概説Ⅰ	○	×	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	3	3	3	12
15 西洋史概説Ⅱ(休講)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	0	0
16 東洋史概説													0	0	9	9
17 (日本史概説A)													0	0	0	0
18 (日本史概説B)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	3	6	9
19 (外国史概説A)	○	×	×	○	△	△	×	×	×	×	×	×	0	3	3	3
20 (外国史概説B)	○	×	×	○	△	△	×	×	×	×	×	×	0	0	0	0
21 (日本史概説A)	○	×	△	△	○	○	○	×	×	×	○	×	5	5	5	13
22 (西洋史概説A)													0	0	0	0
23 (西洋史概説B)													0	0	0	0
24 日本史学概説													0	0	0	0
25 外国史概説													0	0	11	11
26 日本史													0	0	0	0
27 世界の歴史													5	5	5	5
28 日本史概説Ⅰ(今年休講)													0	0	0	0
29 日本史概説Ⅱ	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	9	9	9	9
30 世界史概説Ⅰ	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	0	0	0	0
31 世界史概説Ⅱ(今年休講)													0	0	0	0
32 日本史													0	0	0	0
33 外国史A	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	4	7	11
34 外国史B	○	×	×	○	○	○	×	×	×	×	×	×	0	4	4	0
35 日本社会史概説													0	0	0	0
36 世界システム概説	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	9	9	9	9
37 東洋史概説(なし)													0	0	0	0
38 日本史													0	0	0	0
39 ヨーロッパ圏理解A	○	×	×	○	○	×	×	×	×	×	×	×	3	3	3	6
40 東洋史													0	0	0	0
41 日本史概説													0	0	0	0
42 (東洋史概説)	○	○	△	×	○	○	○	×	×	○	○	×	0	7	3	10
43 (西洋史概説)	○	○	△	×	○	○	○	×	×	○	○	×	7	7	0	0
44 日本史概説													0	0	0	0
45 外国史概説	○	×	×	×	○	○	×	×	×	×	×	○	4	4	9	9
46 歴史学基礎	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	×	×	1	1	2	2

<事項No.>1~東洋史、17~西洋史	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28				
<事項>	歴史学の基礎と方法論(西洋史編)	諸地域世界の形成		諸地域世界の交流と再編	諸地域世界の結合(16世紀~18世紀)	諸地域世界の融合(18世紀後半~19世紀半ば)	近代(19世紀末~20世紀前半)の世界		戦後の世界		現代の地球的課題					
<キーワード>	史学概論・時代区分論・史料論など歴史学の基礎的知識や、年表の扱い方などの基礎的技能	世界史における自然環境と生活・文化との関連、農耕・牧畜の意義	西アジア世界と地中海世界の古代文明 オリエント文明、古代イラン文明、ユダヤ民族とユダヤ教、地中海文明(ギリシア・ローマ文明など)、キリスト教の成立	ヨーロッパ世界の形成と展開の過程 フランク王国、西ヨーロッパの封建社会の成立と衰退、ローマ・カトリック教会と教皇権、イスラームの成立・拡大とヨーロッパへの影響 ビザンツ帝国と東ヨーロッパの動向	ヨーロッパの拡大と大西洋世界ルネサンス、宗教改革、主権国家体制の成立(イギリスの立憲君主制、啓蒙専制君主)、アメリカ・アフリカ・アジアへの進出(大航海時代、大西洋世界の形成(三角貿易)、科学革命と啓蒙思想 アメリカ大陸の諸文明(マヤ・アステカ・インカなどの諸文明)と植民地化	産業社会と国民国家の形成 イギリスなどの産業革命、フランス革命とナポレオン、アメリカ独立戦争、イギリスの自由主義改革と自由貿易体制、ウィーン体制、1848年革命、国民国家の形成(ドイツ・イタリアなど)、ロシアの拡大と改革、アメリカ合衆国の拡大と南北戦争、ラテンアメリカ諸国の独立、世界市場の形成と国際的分業、労働力の移動	19世紀末から20世紀初期までの世界の動向と社会的特質 第二次産業革命、世界の一体化、国際的な移民の増加、反ユダヤ主義、科学技術の発達、企業や国家の巨大化、帝国主義諸国の抗争(南アフリカ戦争、フィリピン事件、モロッコ事件、アフリカや太平洋分割など)、バルカン半島の危機、三国同盟と三国協商	20世紀前半の世界の動向と社会的特質 第一次世界大戦(総力戦)、ロシア革命とソビエト連邦の成立、ヴェルサイユ・ワシントン体制、民族自決、大衆社会の出現、ファシズム、世界恐慌とプロック経済、スペイン内戦、第二次世界大戦	第二次世界大戦後から1960年代までの世界の動向 冷戦の展開、米ソ両陣営による冷戦の展開、集団安全保障、戦後の復興と経済発展、ヨーロッパの地域連携、平和共存と多極化の進展 アフリカ諸国の独立	1970年代以降の世界の動向 冷戦の終結とソビエト連邦の解体、地域紛争(ユーゴスラヴィア内戦など)の頻発、EUの発足	経済のグローバル化と格差の是正 市場経済のグローバル化、先進国の経済成長と南北問題、アメリカ合衆国の動向の動向、資源ナショナリズムの動きと産業構造の転換、ラテンアメリカ諸国の経済成長、持続可能な発展	科学技術の高度化と知識基盤社会 原子力の利用や宇宙探査などの科学技術、医療技術・バイオテクノロジーと生命倫理、人工知能と労働の在り方の変容、情報通信技術の発達と知識の普及	科目毎 (西洋史部分のみ)	大学全体 (西洋史部分のみ)	科目毎 (外国史全体)	大学全体 (外国史全体)
18	日本史 I												0		0	
	日本史 II												0		0	4
	西洋史 I	○	×	○	○	○	×	×	×	×	×	×	4	4	0	
19	日本史概論 I												0		0	
	外国史概論 I	○	×	×	○	○	○	○	×	×	×	×	6	6	0	6
	外国史概論	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	9	
20	(日本史概論)												0	0	0	9
	(日本史概論)												0	0	0	
	(日本史概論 I) (なし)												0	0	0	
	(日本史概論 II)												0	0	0	
	(地域からの日本史)												0	0	0	18
	(外国史概論)	○	×	○	○	○	○	○	×	×	×	×	7	7	0	
	(外国史概論)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	11	0	
22	日本史概説												0	0	0	
	世界史A	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	6	6	13
	世界史B	○	×	○	○	○	×	×	×	×	×	×	5	8	0	
	(日本史概説 I)												0	0	0	
	(日本史概説 II)												0	0	0	
	(東洋史概説 I)												0	5	5	16
	(東洋史概説 II)												0	4	4	
	(西洋史概説 I)	○	×	×	×	○	○	×	×	×	×	×	4	7	7	
	(西洋史概説 II)	○	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	7	7	0	
24	日本史概論 (1)												0	0	0	
	日本史概論 (2)												0	0	0	
	世界史概論 (1)	○	×	○	○	○	×	×	×	×	×	×	5	5	5	10
	世界史概論 (2)	○	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	7	7	0	
25	日本史概説												0	0	0	
	世界史概説	○	×	×	×	×	○	○	○	○	○	×	7	7	7	7
26	日本史 I												0	0	0	
	外国史 I	○	×	○	○	×	○	○	×	×	×	×	5	5	5	5
27	東洋史学												0	0	0	9
	西洋史学	○	×	○	○	○	×	×	×	×	×	×	4	4	4	
28	日本史 I												0	0	0	
	(外国史 I)	○	×	×	○	○	○	×	×	×	×	×	5	5	5	5
	(外国史 I)												0	0	0	
29	日本史要説												0	0	0	
	西洋史要説	○	×	○	○	○	○	○	○	△	×	×	8	8	8	22
	東洋史要説												0	14	0	
30	日本史 I												0	0	0	
	外国史 I	○	×	×	×	×	○	○	○	○	×	×	6	6	6	6
	日本史概説 I (なし) (文学部にあり)												0	0	0	
	日本史概説 II (なし) (文学部にあり)												0	0	0	
31	日本史概説												0	0	0	
	世界史概説 I	○	×	×	○	○	×	×	×	×	○	×	5	16	16	16
	世界史概説 II (なし)												0	0	0	
32	日本史概説												0	0	0	
	世界史概説	○	×	×	×	○	○	○	○	○	×	×	7	7	7	17
33	日本史概論												0	0	0	
	外国史概論	○	×	○	○	○	△	△	△	○	×	×	6	6	6	6
34	日本古代・中世史概説												0	0	0	
	日本近世・近代史概説												0	0	0	
	外国史概説	○	×	○	○	×	×	×	×	×	×	×	3	3	3	3
	日本史概論												0	0	0	
35	(外国史概論A)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	0	0	0	
	(外国史概論B)	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	×	10	10	8	18

【社会：「社会学、経済学」】

<事項>	1	2	3	4	5	6	7	8	備考	科目数
<事項>	社会学の基礎理論	現代社会の進化と課題	現代社会における文化	社会調査	市場経済と経済活動	国民経済	社会政策・社会保障	国際経済		
<キーワード>	対立と合意、効用と公正	小文字数化、情報化、グローバル化、公害、社会の持続可能性	現代社会における文化の多様性、現代社会における文化の多様性、グローバル社会における文化の多様性	調査研究の方法、統計学の方法、資料の活用方法	市場経済、市場経済の理論と発展、消費生活、価格理論、分業と交換、金融	マクロ経済学、財政、租税	労働関係、雇用関係、社会保障、少子高齢化、社会のよとの社会政策、	世界のグローバル化、貿易の現状と発展、為替相場、国民経済と国際収支、国際経済論		
事項を含む科目数	35	24	5	6	34	36	5	26		
事項を含む科目を一科目以上置いている大学数	33	22	5	6	32	32	5	25		
一般的包括的内容を含む科目（と置かれる科目）数	46	46	46	46	48	48	49	47		
※シラバスなし科目を除く										
① (社会学専修)	○	△	x	x						1
② (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	x	シラバスなし	0
③ (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	○	○	2017年度のシラバスによる	2
④ (社会学専修)	○	○	x	x	○	△	○	x		2
⑤ (社会学専修)	○	x	x	x	○	○	x	○		1
⑥ (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		3
⑦ (社会学専修)	○	x	x	x	○	○	x	○	社会学史	3
⑧ (社会学専修)	○	○	○	x	○	○	x	○	社会学史	1
⑨ (社会学専修)	○	△	x	x	○	○	x	○		3
⑩ (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		1
⑪ (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		2
⑫ (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		2
⑬ (社会学専修)	○	x	x	x	○	○	x	○		3
1 社会学 I	△	○	△	x	○	○	x	○		1
2 (社会学専修)	○	○	x	x	○	△	x	x		2
3 (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		5
4 (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○	社会学の一般理論中心	1
5 (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		3
6 (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		3
7 (社会学専修)	x	△	x	x	x	x	△	x	マルクス経済学の概説	0
8 (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○	メディア論	0
9 (社会学専修)	○	△	x	x	○	○	x	○	シラバス無し	0
10 (社会学専修)	x	○	x	x	○	○	x	○		2
11 (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		3
12 (社会学)	○	△	x	x	○	○	x	○	家族社会学	2
13 地域経済論	○	○	x	x	○	○	x	○		1
14 社会学	○	○	x	x	○	○	x	○		4
15 (社会学専修)	○	○	x	x	○	○	x	○		2
16 (社会学専修)	○	△	x	x	○	○	x	○		5
社会学専修 (国際経済を含む)	○	△	x	x	○	○	x	○		0
社会学専修 (国際経済を含む)	○	△	x	x	○	○	x	○		0
社会学専修 (国際経済を含む)	○	△	x	x	○	○	x	○		1
社会学専修 (国際経済を含む)	○	△	x	x	○	○	x	○		3

＜事項＞ ＜キーワード＞	1 社会学の基礎理論 独立と含意、効用と公正	2 現代社会の変化と課題 少子高齢化、情報化、グローバル化、公害、社会の持続可能性	3 現代社会における文化 現代社会における文化の意義、現代社会における文化の影響、グローバル社会における多様な文化	4 社会調査 資料収集の方法、資料の活用方法	5 市場経済と経済活動 市場経済学、市場経済の発展と限界、消費生活、価格、分業と交換、企業	6 国民経済 マクロ経済学、財政、租税	7 社会政策・社会保障 社会保障、雇用関係、社会保障、少子高齢化社会のよとしての社会保障、	8 国際経済 世界のグローバル化、貿易の現状と発展、為替相場、国民経済と国際収支、国際経済論	科目 毎	本 学 全 体
社会学基礎	○								2	
経済学基礎	○	△	x	○					2	
経済学Ⅰ（国際法を含む。）							△		3	
経済学Ⅱ（国際法を含む。）							x		2	
経済学Ⅲ（国際法を含む。）							△		0	
経済学Ⅳ（国際法を含む。）							x		2	
経済学Ⅴ（国際法を含む。）							△		3	
社会学	○	△	x	○			△		1	
社会学基礎	○	△	x	○			△		2	
社会学Ⅰ（1）	○	△	x	○			△		1	
社会学Ⅱ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学Ⅲ（1）	○	△	x	○			△		2	
社会学Ⅳ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学Ⅴ（1）	x	△	x	○			x		0	
社会学Ⅵ（2）	x	△	x	○			x		3	
社会学Ⅶ（1）	○	△	x	○			△		1	
社会学Ⅷ（2）	○	△	x	○			△		0	
社会学Ⅸ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学Ⅹ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学Ⅺ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学Ⅻ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学Ⅼ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学Ⅽ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学Ⅾ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学Ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅰ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅱ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅲ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅳ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅴ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅵ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅶ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅷ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅸ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅹ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅺ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅻ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅼ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅽ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅾ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○			△		2	
社会学ⅿ（1）	○	△	x	○			△		3	
社会学ⅿ（2）	○	△	x	○						

【社会：「哲学、倫理学、宗教学」】

＜事項No.＞	1	2	3	4	5	6	7	8	科目毎	大卒全体
＜事項＞	西洋哲学史	東洋哲学史	キリスト教	イスラーム	仏教	日本思想史	人間の存在や価値に関わる基本的な課題	現代の倫理的課題	備考	
＜キーワード＞	ソクラテス、プラトン、アリストテレス、マルティン・ルター、カント、ヘーゲル、モリス、フッサール、フッサール、フッサール、フッサール	儒教、孔子、孟子、宋明理学、老子、荘子	イエスの言行、パウロ、古代中のキリスト教思想、宗教改革の思想	ムハンマドの言行、イスラームの成立、イスラームの発展	仏教の言行、大乗仏教、浄土宗、禅宗、密教、無我・縁起の思想	日本人に与えられた人間性、徳義、道徳、儒教、神道、仏教、神皇正統記	生命・自然・科学技術などに関する倫理的課題、他者との協働、共生			
事項を含む科目数	46	5	17	2	5	8	14	16		
事項を含む科目を二科目以上置いている大卒数	33	5	16	2	5	8	12	15		
一般的な目的内容を含む科目（と思われる科目）数 ※シラバスなし科目を除く	88	88	88	88	88	88	88	88		
① (哲学概論)	X	X	X	X	X	X	X	X	現代哲学の方法論 いじめ問題の精論	0
② (哲学概論)	O	X	X	X	X	X	X	X		0
③ (哲学概論)	X	X	X	X	X	X	X	X		2
④ 哲学概論	O	X	X	X	X	X	X	X		2
⑤ 哲学と宗教	X	X	X	X	X	X	X	X	人生論	1
⑥ 哲学概論	X	X	X	X	X	X	X	X		2
⑦ (宗教学概論)	X	X	X	X	X	X	X	X	2017年度シラバス 宗教学の一読書	5
⑧ 哲学史概論I	X	X	X	X	X	X	X	X		0
⑨ 哲学史概論II	X	X	X	X	X	X	X	X		2
⑩ 哲学概論	X	X	X	X	X	X	X	X		4
⑪ (倫理学概論・精読)	X	X	X	X	X	X	X	X	人間の生活の問題を扱う	2
⑫ 哲学概論	X	X	X	X	X	X	X	X		2
⑬ 哲学概論	X	X	X	X	X	X	X	X	日本倫理思想史	1
1 (哲学I)	X	X	X	X	X	X	X	X		1
2 (哲学概論)	X	X	X	X	X	X	X	X	中国思想史(古代の諸子 科学哲学の歴史的経緯)	0
3 (宗教学)	X	X	X	X	X	X	X	X	シラバスなし	0
4 (倫理学概論)	O	X	X	X	X	X	X	X	シラバスなし	0
5 (倫理学概論)	X	X	X	X	X	X	X	X	一般的哲学概論	4
6 (倫理学概論II)	X	X	X	X	X	X	X	X		0
7 (倫理学概論)	X	X	X	X	X	X	X	X	日本中世神道史	0
8 (倫理学概論)	O	X	X	X	X	X	X	X	シラバスなし	1
9 (倫理学概論)	X	X	X	X	X	X	X	X		2
10 (哲学概論)	O	X	X	X	X	X	X	X	カントのみ ひらミル	2
11 (倫理学概論)	O	X	X	X	X	X	X	X	シラバス無し	3
12 (哲学)	O	X	X	X	X	X	X	X		2
13 (哲学)	O	X	X	X	X	X	X	X		1
14 (哲学)	O	X	X	X	X	X	X	X		1
15 (倫理学概論)	O	X	X	X	X	X	X	X		2
16 (倫理学概論)	O	X	X	X	X	X	X	X		1

第1部「教科コアカリキュラムの在り方を問い直す」

教科カリキュラムの課題
～教科に関する専門科目の意義・位置づけの再確認～

元国際基督教大学、前北陸学院大学 町田健一

1

1

序「教科及び教科の指導法に関する科目（28単位）」への
移行のねらいとは？

「教科に関する科目（20単位）」「各教科の指導法（8単
位）」の合体で、合計28単位へ

- ・「架橋となる科目」の位置づけが出来た：
養成系の「教科に関する科目」の特色
- ・教科の内容・方法論としての自由な組み合わせができる。
- ・開放制の「教科に関する科目」：純粹学問の存在は保証されるか？

開放制にとって、今まで通り、「教科専門」20単位以上、
「教科の指導法」8単位で良いと考える。

2

→ 教科のコアカリを決められる範囲は
どこまでが許されるのか？
教員養成科目として、
その内容を決められるものなのか？

3

1 コアカリ以前の課題

(1) 「教科の専門知識」を、狭く、小中高の教科内容・指導法
と考える危険性。

“即戦力”養成に傾きすぎていないか？

(2) 幼小課程と中高課程の違い

基本的に、中等教育課程における教科の専門性は、
初等教育課程とは異なる！！

→ 学問としての専門分野科目の十分な知識、研究できる能力
の育成を。

中高課程の教科専門科目：その教科分野（理学、文学等）
の学問として展開される必要。

4

もし、中高の教育内容の指導に特化されれば、特にその教科（分野）を専門に学びたい、あるいは、可能性を持つ中高生に学問的楽しさ・道筋を示せない教員を育ててしまう。

（注）今日、小中の連携接続、一貫教育（義務教育学校）の課題を考えれば、小学校課程でも（養成系小学校課程でピーク制と言われる、）いずれかの科目で、教科に関する専門科目を学問として十分に履修させたい。逆も…。

Cf. 北陸学院大学の改革：「初等・中等教育コース」

5

(3) 1998（平成10）年の教職員免許法の改正で、教科専門が「40単位以上（各領域8単位以上）」から「20単位以上（各領域1単位以上）」になっている現状での、「小中高の教科内容に即しての指導」の要請と「架橋となる科目」の導入は、再検討すべきでは？

（例）中学校理科の免許

（中学校の知識止まり？：高校時代の選択制、大学の概論）

- ・これまでの「教科の指導法」（8単位）を内容・方法論として展開すべきでは？
- ・「架橋となる科目」は、開放制養成では「教職に関する科目」領域の内容では？

6

(注) そもそも、「架橋となる科目」は、2001年（平成13年）『国立の教員養成系大学・学部のあり方に関する懇談会報告』で“教員養成学部と他学部との差異化を計るために”提案されたものであり、しかも、特に「小学校教員養成の場合」の項目で謳われたことがらである。

- ・一方、開放制養成における「教科に関する科目」は、その分野の純粋学問であり、担当者は、その分野の研究者であって、その授業内容こそ中高の教員の資質・能力（教育学・教育心理学以外の教科専門の学問の広さ・深さ、研究できる能力）の育成に重要。

7

- (4) 養成系大学、開放制大学、それぞれの長短の自覚必要
→ それぞれの弱さの修正を

開放制：教職に関する科目19単位時代に、
私学は最低教育学系1人、心理学系1人で。
31単位になった今、専任で揃えられない現実（多くを非常勤対応）。
一方、教科に関する専門性は、学問領域の教員が揃っていて充実している。

養成系：教職に関する科目の専任は揃っているが、（一部の大学を除き、）教科に関する専門性が弱い。

8

(注) 今回の中教審WG :
学部学科を超えた授業科目の共通開設を検討

9

- (5) 教科の専門性を深める意義 :
- ・ (師範学校の反省から) 戦後の大学レベルの開放制養成への移行の趣旨・意義
 - ・ (戦後の) リベラルアーツ教育による教員養成の一環としての意義

10

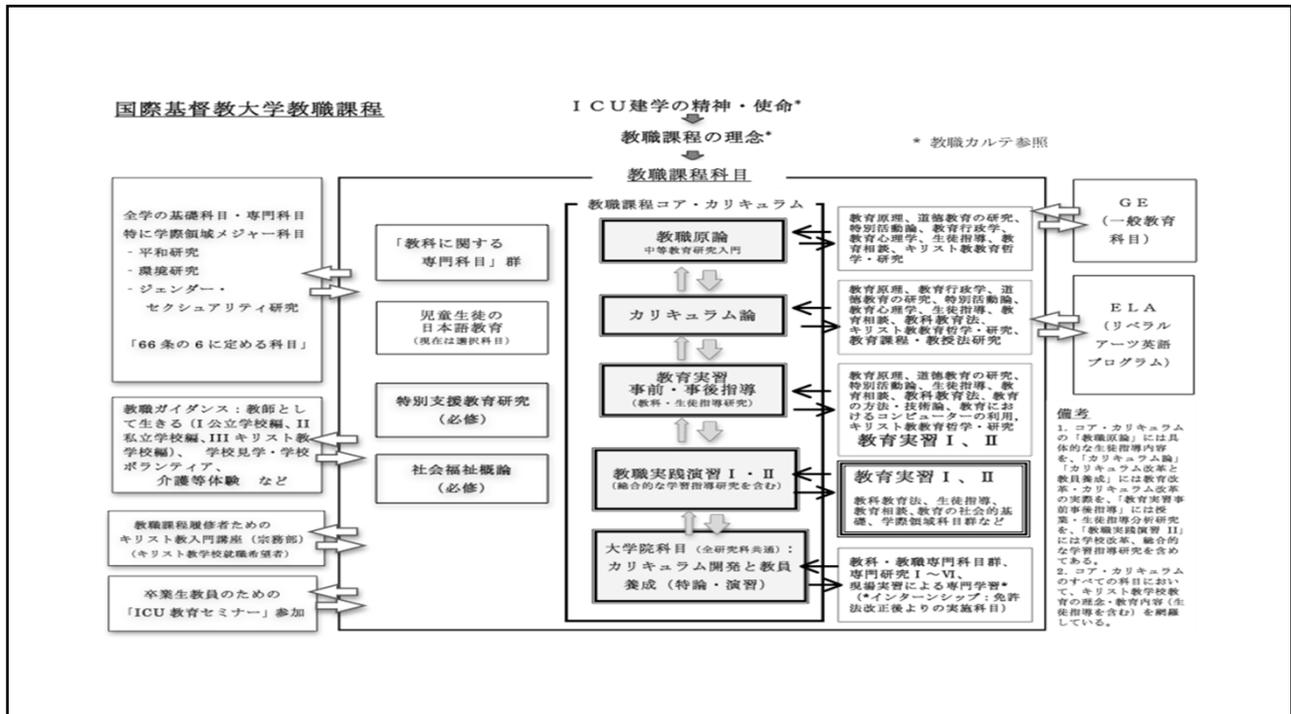
2 教科カリキュラムの課題

(1) 今日、日本で用いられているコアカリは、アメリカのコア・スタンダード、コア・コンテンツの位置づけか？

コアカリの定義の再検討が必要である。

Cf. ICUの教職課程コアカリキュラム

11



12

- (2) 開放制養成における「教科に関する科目」は、理学、文学等の学問的専門科目であって、仮に、今日言われているいわゆるコアカリを作るのであれば、それは、教職課程として決められるものでなく、それぞれの学問領域の学会が決めるべきことであろう。
教職課程として言えることは、それぞれの学問領域の「概論」科目を必修とすること迄。

13

- (3) 教科の内容・方法論（架橋となる科目を含めて）であれば、教職に関する専門科目として、いわゆるコアカリは研究、導入を検討する意義がある。
ただし、開放制養成課程としては8単位までで、今までの、「教科に関する科目」わずか20単位以上（各領域1単位以上）は学問として維持すべき。

14

3 補足としての町田の主張

教育学部は、①教員養成のためだけにあるのではない。②教育学の学問として、研究者養成のためでもあり（一部の大学に限るべきでなく）、③教育の業の良き理解者の育成とともに、生き方を考えさせるリベラルアーツ教育の一環をなすべきもの。

教員養成は、リベラルアーツ教育の一環として、また、研究できる教員（研究者）の育成として、なされるべきである。教員養成機関を、師範学校のような即戦力に特化しすぎた専門職大学にすることは要注意と考える。

15

養成系であっても、中等教育の教員養成は特に、教職に関する科目（教育学、教育心理学領域）のみならず、教科に関する専門科目においても、その分野の学問的広さ・深さを学び、出来る限り修士課程で研究できる能力の育成が求められている。

◎専修免許：教師の教科に関する高度専門職化

16

学校教育における教科教育に結び付く「架橋となる科目」群の構築は重要であるが、基本的には教職に関する科目領域（教科教育法）として考えるべきであると考えます。

「架橋となる科目」や、教科の指導法（教科教育法）が、教職用としてのコアカリキュラムに則って指導することに反対をしているものではない。ただし、教科の指導法は、テクニカルな指導法でなく、教科の内容・方法論として構成されるべきと考えます。そういう意味で架橋となる科目の構築は意義があると考えます。

17

一般大学で養成する意義：

- ・ 教科の専門性、学問としての深み、教職課程以外の学問的研究力
- ・ 一般教育科目の豊かさ（履修指導による選択科目の豊富さ）
- ・ 教職だけでない／教職も含めて、広く生き方の選択肢（目的養成と選択肢）を考える機会を与えられる。

18

ご清聴ありがとうございました

2. 質疑・討論のまとめ

4名の登壇者から、各専門分野の独自の立場での刺激的な報告がなされた。それらに対してフロアーからいくつかの質問が出され、すべての質問をとりあげることではできなかったが、三村和則会員（沖縄国際大学）からの和泉研二氏に対する次のような質問が議論の緒となった。和泉氏の報告では、最後のまとめのところで、教科コアカリキュラムが作成されても、「特に中等学校教員養成に大きな役割を果たしている一般学部における理科の教員養成に、親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下につながるような大きな影響はないのではないか。」と述べられた。その部分が理解しにくかったので、あらためて説明をお願いしたい、という質問である。

これに対して和泉氏から、それには前提があるとの回答があった。それは、高校で履修漏れがあるような科目の内容を一般的・包括的な科目の1単位の中に入れてしまえば、他の内容を専門科目の中で仕立てることは可能だということ。そうであれば、とくにレベルの低下につながるとは言えない、ということであった。英語もそのようになっているのではないか、という発言に対して、三村氏からは、英語の場合、学士課程に対してかなり影響が出ているように感じているのだが、どうなのか、との質問が出された。高橋和子氏によれば、英語の場合、コアカリキュラムをすべて網羅して教えなければならないという縛りが強くなっているとの回答があった。

こうしたやりとりを受けて、司会から、教科の性質によってかなり違いがあるのではないかと疑問が投げかけられた。とくに自然科学の場合、日本学術会議が作成している参照基準の内容と教科コアカリキュラムや学習指導要領の系統性との間に大きな齟齬は生じないのではないかと尋ねた。これに対して和泉氏は、学術会議が作成した参照基準の内容はかなり細かいものになっている、医学教育のコアカリキュラムの準備教育に盛り込まれている化学や物理の内容も細かく決められている、それらのように細かくし過ぎると教員養成においては単位数も増えるため理学部などは対応しにくいし、何よりも学生の負担が重くなるので教員免許を取ろうとする学生が減ることになるのではないかと回答した。

続けて司会から、小嶋茂稔氏に対して、社会科学の場合、知識の体系性・系統性ということを見ると論争的な事柄が多く、一つにまとめるのは難しいのではないかと質問がなされた。小嶋氏からは、その通りであり、教科のコアコンテンツを本気で作ろうとすると、とくに公民的な領域などは收拾がつかない状況になるのではないかと、との発言がなされた。例えば一般大学の専門分野の「経済学入門」という科目で教えられている内容と、教科コアカリキュラムの一般的・包括的内容に挙げられている内容は一見、だいたい重複する内容になると考えがちであるが、自分たちが実施した調査によれば、「経済学入門」で扱っている内容だけでは、教科内容としてはどうしても抜け落ちている内容が出てしまうところがある。そういう現実があるので、意外と難しいとのことであった。

司会の立場で高橋氏の報告を受け止めると、高橋氏の専門領域である文学という学問分野で追究されてきたことをベースに考えられるコミュニケーション能力と、文科省が求めている、すぐに役立つコミュニケーション能力とは、かなり質的に異なっているという印象を受けた。文科省の最近の政策が即戦力の育成に傾斜しすぎていて、英語では教科書の厚みがなくなったのと同時に中身も薄くなってしまっているのではないか。学問分野に基づく英語と初等・中等教育で教えられるべき英語の内容との関係性について、司会から高橋氏に意見を求めると、次のような回答がなされた。英語においてコミュニケーション能力の育成を強く求める方向へと舵を切った背景には、経団連をはじめとする経済界、ビジネス界からの圧力があったという。ビジネス界からみると、外国へ行って相手と交渉ができない、学校で教えているはずなのに、英語が道具として役に立っていない、ということが問題とされ、時間をかけて学習し、何年か先に芽が出るという考え方ではなく、インプットしたらすぐにアウトプットができるべきだ、という要求が英語に対して強く向けられた、それは理科や社会とは異なるかもしれない、とのことであった。文学で使用される英語とビジネスで使用される英語ではかなり格調が異なるが、残念ながら、とにかく英語は通じれば良いのだというプレッシャーが強くなっている現実があるという。

こうした議論を踏まえたうえで、あらためて指定討論者の町田健一氏に司会から意見を求めた。町田氏は、「教科教育」と「教科の専門性」は分けて考える必要があると強調した。例えば教育内容の現代化の時代の数学教育では、数学という教科の構造化ということが真剣に考えられていた。教科の構造化とともに、それを学校の教育課程として精選して体系化し指導することを考える必要性が述べられた。さらに、大学における教員養成と、教育委員会や学校現場でなされる現職研修の差異化を意識することの重要性が言及された。即戦力が求められているから大学でもそれに対応すべきだと考えがちだが、10年後、20年後、30年後になっても指導ができる教員をしっかりと養成することが大学における教員養成でなければならない。広い視野をもって教科内容を捉え、教科教育の実践ができるような教員を養成するには、大学で研究することが重要だと、町田氏は主張した。

最後にフロアーの退職教員から意見が出された。現代化の時代の数学教育は、数学を教えるのではなく、数学という学問を教育の対象としていかに取りあげるかを考えていったという意義をもっていた。そのことを十分に理解する必要がある。大学で単に教科専門の学問分野の研究をするということが重要なのではない、その点を主張しておきたい、とのことであった。

当日の質疑・討論の大要は以上の通りである。司会を務めながら、理科、社会科、外国語という教科専門の領域の研究者からの報告内容がとても豊かで興味深かったというのが印象的であった。そして、一口に「教科」や「教科教育」と言っても、教科・科目の違いによって、背景となる学問分野と初等・中等教育段階の教育内容との関係性は多様であり、慎重に議論を進めていく必要があるという実感をもった。とりわけ、自然科学系の学問と人文科学・社会科学系の学問とは一線を画して検討する必要があるのではないか。また、英語教育

におけるコミュニケーション能力の重視に関するエピソードが象徴するように、社会、ことに産業界や経済界からのニーズ・プレッシャーは学習指導要領の策定に重要なインパクトを及ぼす傾向にある。大学における学問研究は、一般論で言えばそのような通俗的なトレンドから距離を置いて展開されるべきものである。しかし、昨今の大学政策、科学技術振興政策のもとにある大学の現実には、むしろ、見えやすい成果、形になりやすい成果、お金を獲得しやすい成果という指標に強く拘束されている。そのような現実の中にもありながらも、各教科の在り方を相対化して熟慮し、初等・中等教育の内容と大学における学問研究との間を架橋するという冷静な姿勢をもって教員養成に取り組んでいく必要がある。

(浜田博文)

第Ⅱ部

教職課程の質保証を考える

教員養成の自律的な質保証と実現可能な第三者評価のあり方について

一般財団法人教員養成評価機構
教員養成教育認定評価開発研究推進会議座長
川手 圭一(東京学芸大学)

1

I 「教員養成教育認定評価開発研究の推進」 事業の前提

(1) 「教員養成教育認定システム(JASTE)」の開発

2010(平成22)年度～2014(平成26)年度

東京学芸大学「教員養成評価プロジェクト」

- ①大学の学部における教員養成教育の質向上を目指し、全国国公立大学教員、有識者の協力を得て、コミュニティを形成しながら、教員養成教育を評価するシステムを開発

2

②「教員養成教育認定システム(JASTE)」 特徴

- ・「開放制」の原則の下で行われる教員養成教育の多様性に
対応する
- ・各大学が適切に内部質保証を行っているかを、外部から評価する
- ・教員養成教育を担っている大学(学部)だけでなく、大学間、学校、
教育委員会、学会、評価団体などと連携した評価システムである
- ・相互に学び合う教員養成機関が自発的に参画する

「教員養成教育認定基準」「認定評価の手引き・マニュアル」については、
参照： 国立大学法人東京学芸大学『教員養成教育認定評価ハンドブック』(2016年)

3

(2) 東京学芸大学「教員養成評価開発研究プロジェクト」

- ・2014(平成26)年度～2017(平成29)年度
 - － 「日本型教員養成教育アクリディテーション・システムの開発研究」 －
 - 「教員養成教育認定評価システム」を用いた教員養成認定評価の試行

国私立8大学10学部

第1期：北海道教育大学教育学部釧路校、玉川大学工学部、岡山大学理学部
及び文学部

第2期：東京学芸大学教育学部、岡山大学教育学部、中央大学文学部

第3期：大阪教育大学教育学部、帝京大学教育学部、立命館大学文学部

プロジェクトの詳細については、

参照：国立大学法人東京学芸大学 教員養成評価開発研究プロジェクト
『日本型教員養成教育アクリディテーション・システムの開発研究報告書』(2017年)

4

Ⅱ 「教員養成教育認定評価の試み」から 「自律的な自己分析活動」へ

一般財団法人教員養成評価機構

2018(平成30)年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的
改革推進事業 7 教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進」
事業に応募

- ⇒ (1) 各教員養成機関が自律的に教員養成教育の質保証・
向上の取り組みに着手する提案
＝ 自己分析(自己点検・評価)活動の実施
- (2) 第三者評価としての評価事業の可能性の検討

事業のまとめは：一般財団法人教員養成評価機構 教員養成教育認定評価開発研究推進会議
『教員養成認定評価開発研究の推進報告書』(以下『報告書』と略)(平成31年3月29日)

5

(1)「自己分析(自己点検・評価)活動」支援の実施

- ① 意向調査
- ② 訪問等による説明
- ③ 自己分析活動支援ツール(解説動画)の作成

資料:教員養成評価機構 教員養成教育認定評価開発研究推進会議『教員養成
教育認定 自己分析書作成の手引き』(平成30年9月)

6

① 意向調査

- ・全国1390の教育組織(543大学)に調査票を送付

- ・回答:217学部等 (回収率:15.6%)

- ・主な質問

1. 教職課程の自己分析(自己点検・評価)に関する現在の体制は？
2. 自己分析の実施に適した単位は？
3. 自己分析を実施する場合、「教員養成教育認定基準」のどの基準領域について実施することが効果的だと考えるか？
4. 教員養成評価機構が提案する自己分析活動実施の意向はあるか？

※意向調査の詳細については、参照:渡辺恵子「自己分析活動に関する意向調査報告」『報告書』

7

・意向調査のまとめ

- ・教職課程の自己分析に関しては、まだ4分の3の教員養成機関で体制が整えられていない。
- ・取り組むなら、学部単位より全学的に、と考える教員養成機関が多い。
- ・全ての基準領域を用いた自己分析の実施が効果的と考えられている。
- ・自己分析活動を実施しようという教員養成機関も少なくない。
また、体制づくりができたり、時間的な余裕が生まれれば、取り組んでみようとする潜在的なニーズは一定程度あるのではないか。

渡辺恵子「自己分析活動に関する意向調査報告」『報告書』より

8

③自己分析活動支援ツール(解説動画)の作成

教員養成機関の関係者などが活用できるインターネット上のツール
としての解説動画の開発（5種類の10分程度の動画）

1. 渡辺恵子(国立教育政策研究所)「教員養成教育に求められる質保証」
<https://youtu.be/K61A8FFfzTE>
2. 渡辺恵子(国立教育政策研究所)「教員養成教育認定評価の概要」
<https://youtu.be/N36L4VQpJlY>
3. 佐藤千津(国際基督教大学)「教員養成教育認定基準の特徴と構造」
https://youtu.be/_LE5R_y5dcg
4. 関口貴裕(東京学芸大学)「教員養成教育認定基準にもとづく自己分析の内容と方法」
<https://youtu.be/mgUxolGgO00>
5. 宮本浩治(岡山大学)「教員養成教育認定評価」を中心とした学部教育再構築の試み」
<https://youtu.be/yeNJBrtOyuA>
6. 福島健介(帝京大学)「教員養成教育認定基準にもとづく自己分析活動の実際」
<https://youtu.be/bZ3L1rcTxSg>

9

④「自己分析書」作成の観点と基本的考え方

- ・ 教員養成教育の質をどのように向上・改善しようとしているかという観点から自己分析を行うことが重要
- ・ 各大学の優れた取り組みを他大学にも情報提供
⇒ 大学間で相互啓発的に質の向上を図る
(自己分析書の教員養成評価機構ウェブサイトへの掲載)
- ・ 課題の指摘・析出にとどまらず、
⇒ 問題・課題の解決・解消の具体的な措置を講じているかどうか

詳細は、関口貴裕(東京学芸大学)「教員養成教育認定基準にもとづく自己分析の内容と方法」
<https://youtu.be/mgUxolGgO00>; 佐藤千津(国際基督教大学)「教員養成教育認定評価及び自己分析活動」『報告書』を参照。

10

(2) 教員養成教育認定評価を第三者評価として実施する 上での課題

前提：「大学の教職課程の第三者評価については、地域や大学の特性、学部等の専門分野などに応じて、将来的には様々な評価主体によって全国的に取り組まれることが期待される」（『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高めあう教員養成コミュニティの構築に向けて(答申)』）

(平成27年12月21日、中央教育審議会)

- 1) 実施単位
- 2) 教員養成系大学、教員養成系以外の一般大学、総合大学、単科大学などタイプの異なる大学の教員養成をどう位置づけるか
- 3) 初等教育と中等教育の教員養成の違い
- 4) 評価者の確保
- 5) 評価費用

11

1) 実施単位

- ・「学部」相当組織で行うとしても対象数の多さが大きな障壁
(小学校、中学校教員免許取得の教職課程を有する学部数: 約1400)
- ・全学的に教職課程を統括する組織を実施単位とすることも検討課題
- ・評価活動では当該教職課程に携わる者に負担がかかる
 - ・ 学内コンセンサスの形成
 - ・ 自己分析活動に伴うエビデンスの収集／整理／分析

12

2) 教員養成系大学、教員養成系以外の一般大学、総合大学、単科大学などタイプの異なる大学の教員養成をどう位置づけるか

① 開放制理念に基づく教職課程の場合

……設置学科等のポリシーやカリキュラムを無視できない
→教員養成系大学と同時基準で評価するのは難しい

② タイプの異なる教員養成機関が同じ基準で行う場合：汎用性が求められる
(JASTEの基準領域における基準・観点では、「すべてを満たす必要はない」、
としている……)

今後の検討課題：分りやすく説明する工夫 弾力的な対応
Q&A等の用意……

13

2)教員養成系大学、教員養成系以外の一般大学、総合大学、単科大学などタイプの異なる大学の教員養成をどう位置づけるか(つづき)

③ JASTEの(5つの)基準領域すべてではなく、

一部だけを取り出して実施することは可能か？

⇔ 本来、体系的に全ての基準領域を行うことに意義がある
(Ex. 全体の構造を損なわずに、コンパクト化することの検討……)

④ 各機関の事情に照らし、基準や観点を活用を工夫する(柔軟性)

⇒ いずれにせよ、教職課程の質保証のために、教員養成教育認定評価を
実際に活用・普及していくためには、さらなる検討・検証が必要

14

3) 初等教育と中等教育の教員養成の違い

- ・ 中等教育の教職課程において教科の専門性をどのように評価するか
 JASTEのプロジェクトの場合：
 評価チーム＝大学教員3名＋教育委員会または学校関係者1名（原則）
 内：大学教員1名＝評価する教員養成機関と同程度の規模と種別の大学教員
 大学教員1名＝課程認定を受けた教科と関連する専門性を有する大学教員
- ・ 文学部・理学部などからは、中等教育では教科の専門性を重視するので
 「深い学問理解につながる教科の領域(項目)を設定すべき」という意見も……
- ・ 開設している機関数が少ない教員免許状に係る場合
 ……評価者の確保を含め、実際上の対応が難しい
- ・ 幼稚園教諭、栄養教諭、養護教諭
 通信課程 短期大学の教職課程
 ……まだ、対応できていない

15

4) 評価者の確保

- ① ピア・レビューによる評価……
 - ・ 評価者自身にとっても、評価事業に携わることで、自らが所属する教職課程のあり方を再考できる＝メリット
 - ・ 評価者としての業務(役割)に対する負担感＝デメリット
 ⇒ 評価作業に従事しやすい環境づくり
 ・評価員業務を、個人の研究業績等として評価する文化の形成
- ② 評価者の数の課題……
 - ・ 教職課程を担当する大学教員の繁忙さ ＋ 評価事業の負担
 ⇒ 自己分析活動の普及以上に評価者の確保は大きな課題

16

5) 評価費用

※ 自己分析活動だけ:(ほとんど)費用の捻出は問題にならない

①第三者評価に係る費用: 評価する、評価を受けるという関係

→ 費用が発生する (「認証評価」の手数料=1大学300万円前後)

「教員養成評価開発研究プロジェクト」の調査(平成28年度)

=「100万円以上負担可能」という回答は、全体の7.4%

・自己分析活動に対して フィードバックを受けることの有効性

・フィードバックには費用がかかる

フィードバックに要する費用(フィードバックする側の経費)

会議や訪問調査の会場料・謝金・旅費・資料代等(訪問調査を行わない方法も……)

・費用をかけずに行う工夫……

17

②フィードバックの工夫

・フィードバックの経費軽減の工夫:

フィードバック ① 書面のみを対象とする

② 書面 + 資料データ・映像資料等の検証

③ ①②に加えて訪問調査の実施 (旅費が発生)

・評価する側 評価される側 の 1対1でなく:

⇒ 複数の教員養成機関が集まり、相互にフィードバックする

・基準領域ごとに研修会 ⇒ ピア・レビューの実施

⇒ 各教員養成機関が コミュニティを形成

(Ex. コミュニティ形成へのきっかけ: 教員養成評価機構ウェブサイトへの自己分析書の掲載)

= 学会・研究会的な取り組み (主体的・自律的)

18

最後に

各教員養成機関
の自律的な質保証
の取組

+

教職課程の質向上
関係者意識の向上

→ 「教職員の意識改革」＝教員養成教育認定評価をめざす
大きな目的は達成されたといえる

自己分析活動 + 外からのフィードバック

…格段に有効な取組となる ⇒

教員養成評価機構：今後、フィードバックの在り方を検討・検証…

教職課程における実現可能な第三者評価の在り方の検討

教職課程の内部質保証の在り方と 外部質保証の可能性

—JUAA大学評価研究所・教職課程の質の保証・向上を図る取組の
推進調査研究部会『[2018年度文部科学省・教員の養成・採用・
研修の一体的改革推進事業]教職課程の質の保証・向上を図る取組
の推進調査研究報告書』より—

日本教師教育学会公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」
第2部「教職課程の質保証を考える」
(2019年6月15日 明治大学駿河台キャンパス
リバティタワー11F 1114教室)
早田幸政 (中央大学理工学部)

1

本報告の構成

1. 今日の高等教育質保証の発展方向
2. 平27.12中教審「教員の資質能力の向上（答申）」に見る教職課程質保証システムに係る提言
3. 大学基準協会による全国大学・教職課程へのアンケート調査
 - (1) 実施方法と回答状況
 - (2) アンケート調査の結果（一部紹介）
 - (3) アンケート調査結果を通して見えてきた課題
4. 教職課程の「内部質保証」
 - (1) 意義
 - (2) 構成要素
 - (3) 内部質保証の概括的な仕組み
 - (4) 内部質保証の対象項目（例）
5. 教職課程の「外部質保証」
 - (1) 外部質保証の可能性とその位置づけ
 - (2) 「大学機関別認証評価」を通じ外部質保証の対象として想定される領域
 - (3) 教職課程の外部質保証における大学機関別認証評価の課題

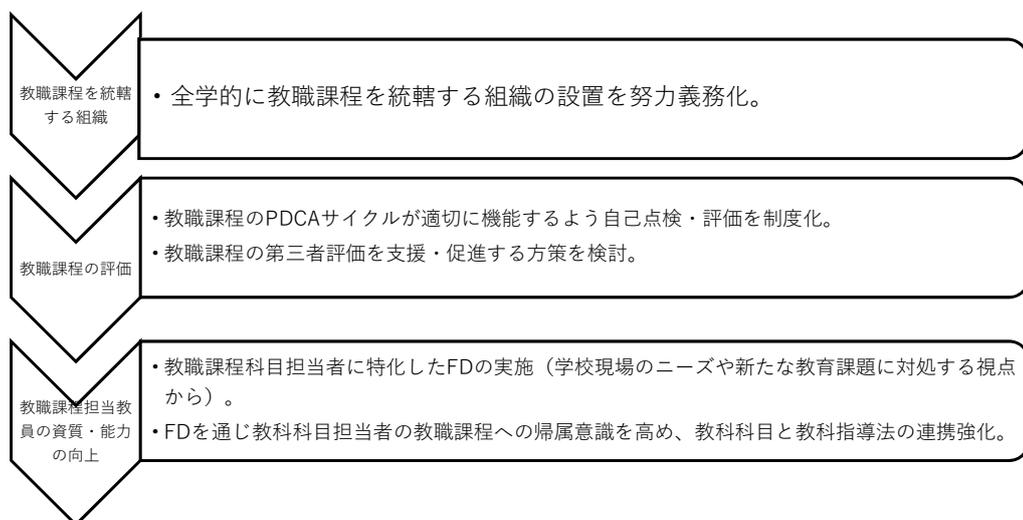
2

1. 今日の高等教育質保証の発展方向

- 「内部質保証」と「外部質保証」の組み合わせによる高等教育質保証の充実。「外部質保証」では、「内部質保証」の機能的有効性を評価する視点を強調。
- ここに言う「内部質保証」とは、大学とその学位プログラムが設定した「3つの方針」を起点に営まれる学内的な質保証システムで、「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の測定・評価を軸にPDCAの循環サイクルの中で経常的に営まれる教育の改善・向上を目的とした質保証活動のことを指す。
- 「学習成果（ラーニング・アウトカム）」は、コンピテンシーを基本とし、通常、学位プログラム別に設定される「学位授与方針」中に明記。「ラーニング・アウトカム」の測定・評価の実施方針が「アセスメント・ポリシー」。
- そこでは、卒業若しくは修了時にその学生が「何ができるようになったか」という視点が重視。雇用現場の人材ニーズとの親和性が高い。
- 「内部質保証」は、「大学レベル」、「学位プログラムレベル」、「授業レベル」の3層構造で営まれる。

3

2. 平27・12中教審「教員の資質能力の向上（答申）」 に見る教職課程質保証システムに係る提言



4

3. 大学基準協会による全国大学・教職課程へのアンケート調査 (1) 実施方法と回答状況

㊸ 具体的方法

- ・本調査は、平成30年度文部科学省の委託調査として実施。
- ・大学基準協会の「高等教育のあり方研究会」の下に置かれた調査研究部会で本調査を実施。
- ・調査は、アンケート調査、国内実地調査、海外調査により実施。
- ・アンケート調査は、教職課程を置く約750大学を対象。
- ・国内実地調査の対象機関は、北海道教育大、富山大、秀明大、鎌倉女子大、常葉大、甲南大、大阪府教育委員会、福岡市教育委員会。
- ・海外調査は、米国教職教育アクレディテーション協議会(CAPE)、コロンビア特別区大学、ジョージ・ワシントン大学が対象。
- ・教職課程の「内部質保証」を軸とした教職課程質保証システムに係る提言を掲記。

㊹ アンケート対象大学・回答大学数（設置種別）

設置種別	回答大学数	回答率	対象大学数
国立大学	68	89.5%	76
公立大学	48	81.4%	59
私立大学	385	81.7%	471
合計	501	82.7%	606

(1) 今回の対象は学士課程。従って授与免許状は「一種免許状」。

(2) 回答率82.7%。

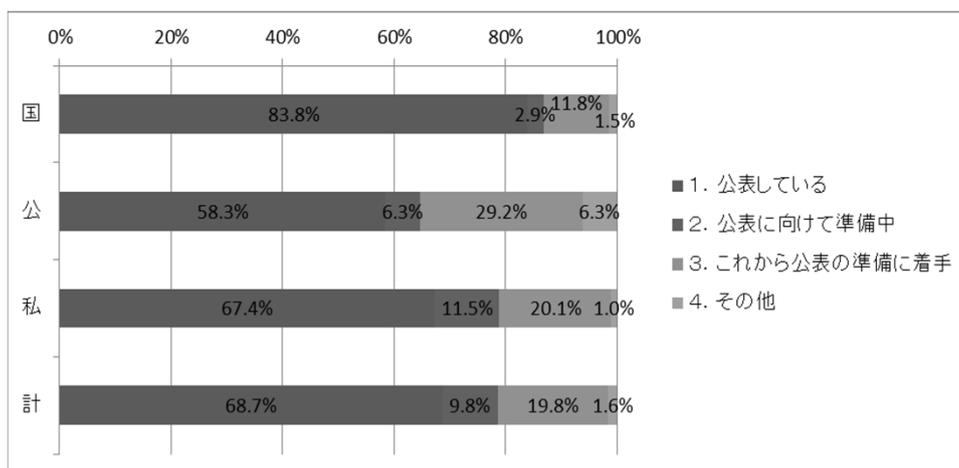
(3) 回収データについて、上記「設置種別」のほか、「免許状取得率別」、「免許種類別」での統計処理も行った。

5

5

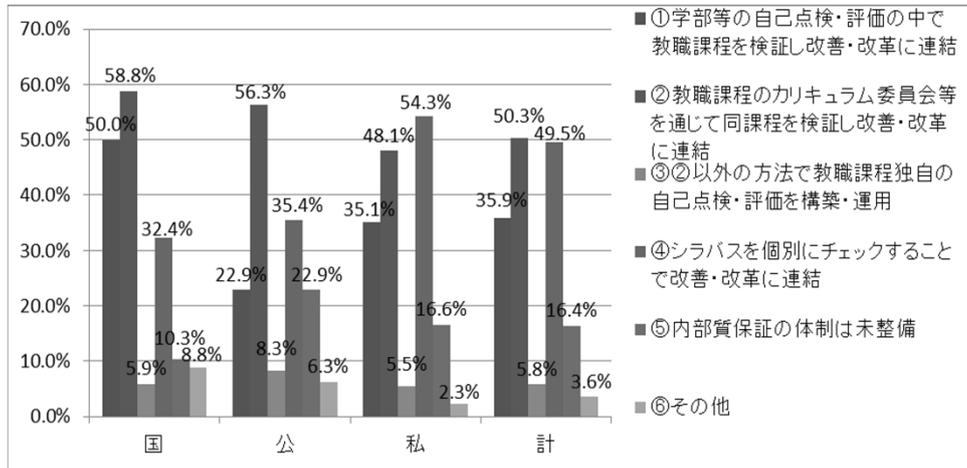
(2) アンケート調査の結果（一部紹介）

① 教員養成教育の質の向上に係る取組の公表状況



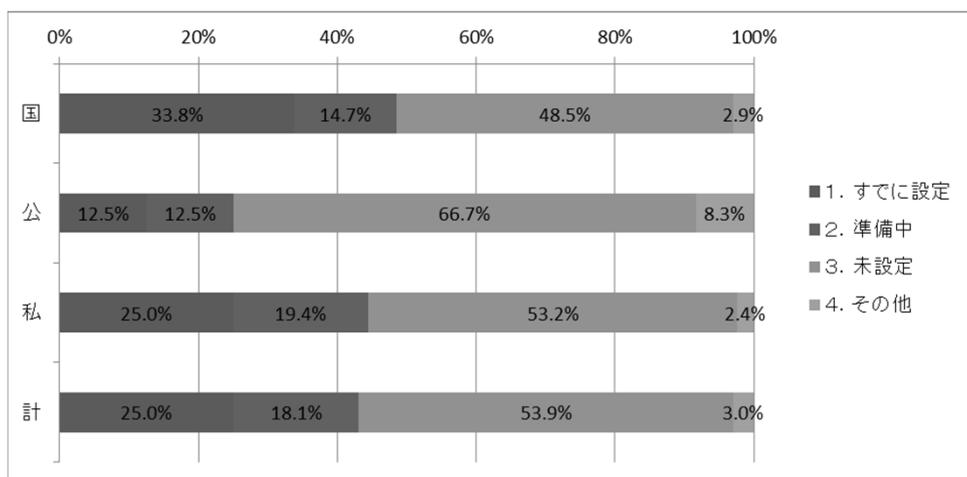
6

② 内部質保証体制の構築状況



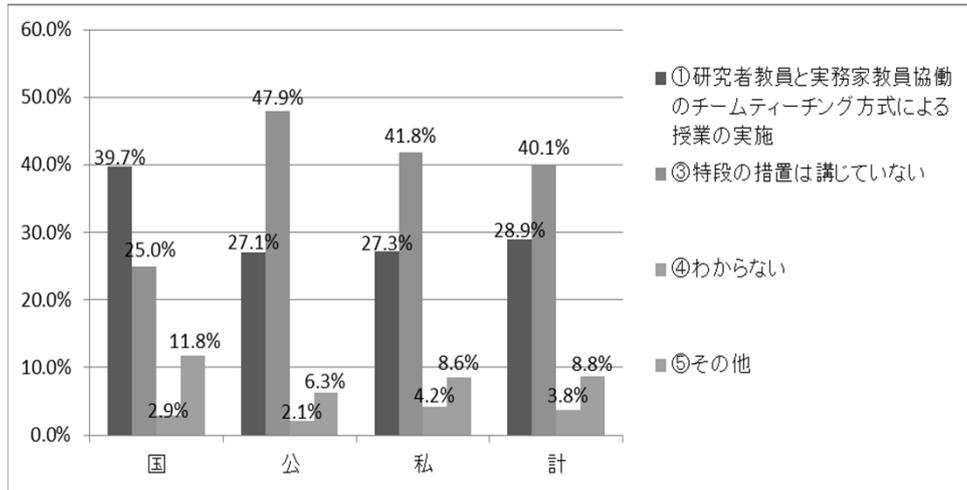
7

③ 「学習成果（ラーニング・アウトカム）」に対する学生の達成度を測定・評価する指標の設定状況



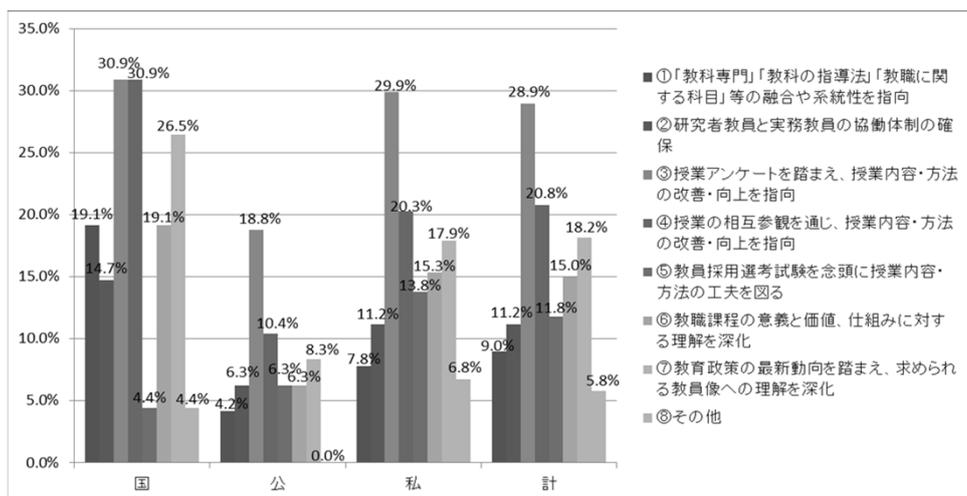
8

④ 研究成果や教育実践の成果を教育の内容・方法に反映させる措置



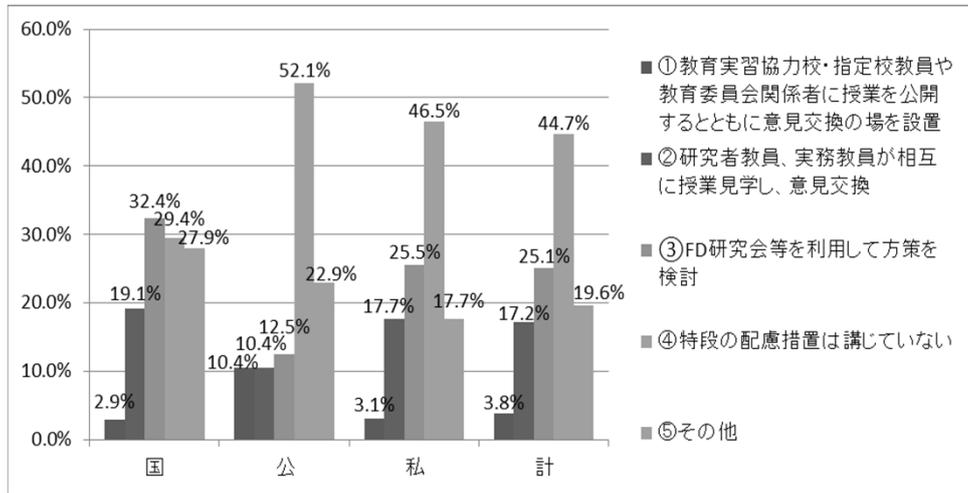
9

⑤ FDの内容



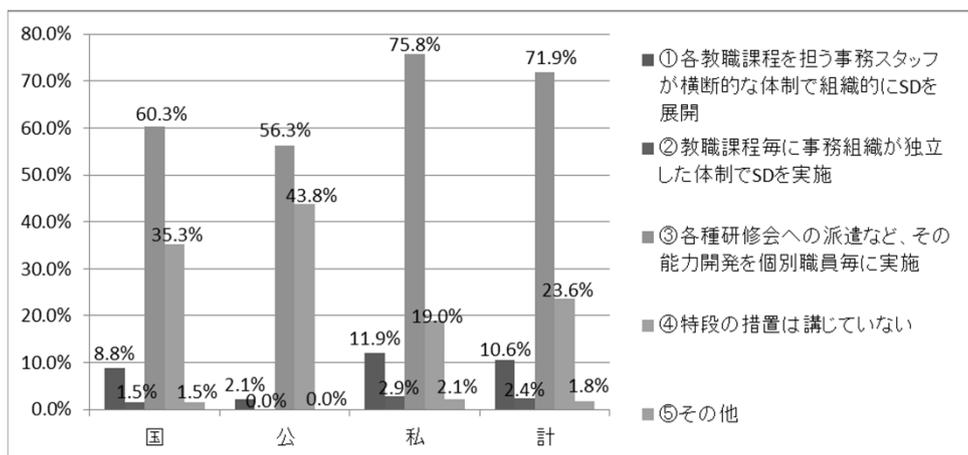
10

⑥ 教育内容・方法と現場の要請を乖離させないための配慮



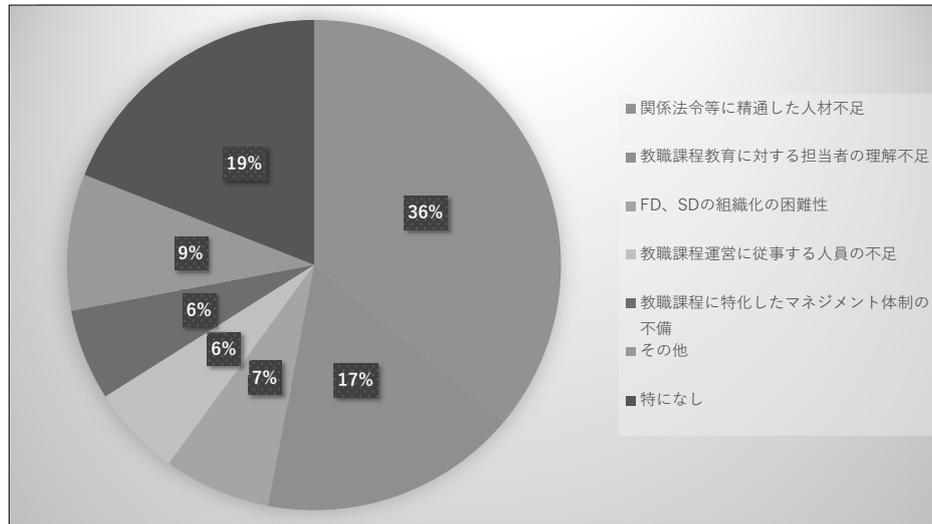
11

⑦ 教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況



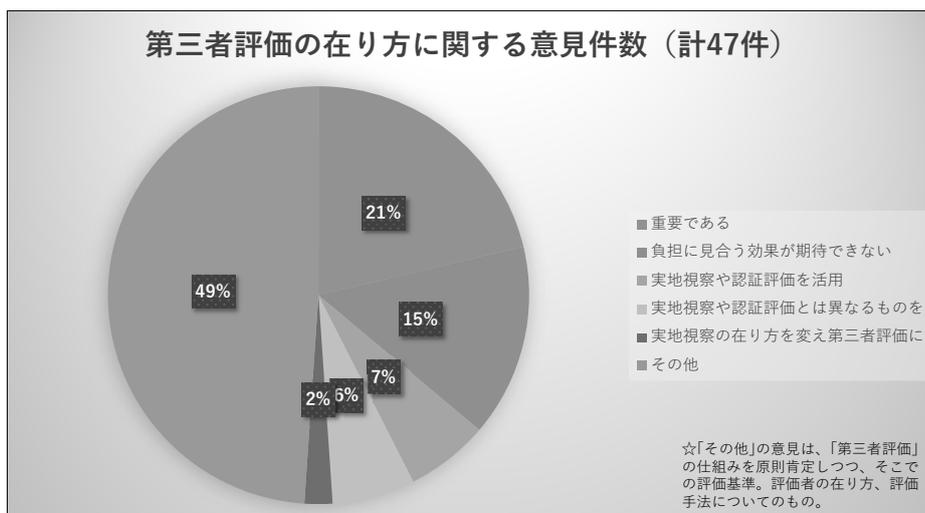
12

⑧ 教職課程の運用に必要な人材確保に伴う課題



13

⑨ 教職課程の質保証と改善・改革を誘引する仕組みとしての「第三者評価」の在り方



14

(3) アンケート調査結果を通して見えてきた課題

- 教職課程の自律的な質保証を確保し、これを教育改善につなげる「内部質保証」の取組が、総じて、漸進的段階に留まっている。
- 教職課程を担う教職員を対象としたFD、SDの脆弱性
- このことに伴い、「教科専門」担当教員の教職課程担当者としての自覚の問題、研究者教員と実務家教員との間の連携・協働の停滞、教職課程固有の制度・運用に係る知識・理解の教職員間での共有化の欠如、後継者へのこれら知識・理解の継承の不全化、などの阻害要因の除去が困難などの問題が一部で顕在化。

15

4. 教職課程の「内部質保証」

(1) 意義

- ❑ 教職課程の課題に対処し教育の質の充実・向上を図るためには、PDCAを内包した自己点検・評価を基礎とする固有の内部質保証の仕掛けを効果的に展開させることが大切。
- ❑ そこでは、教職課程として「どのような資質・能力の教員」を養成するのか、という視点からの「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の把握がとりわけ重要。同時に、育成を目指す「教員像」と教育委員会の策定した「教員育成指標」との連関性に意を払うことも重要
- ❑ 教職課程の「内部質保証」は、a)大学レベル、b)教職課程レベル、c)授業レベル、の3層構造として構成。但し、「授業レベル」の内部質保証は、「教職課程レベル」のそれに含めて行うのが实际的。
- ❑ 各レベルにおける「教職課程センター」等の全学組織の役割、FD、SD、等の機能の明確化が必要。
- ❑ 大学の「内部質保証」と教職課程の「内部質保証」の協働と役割分担に係る調整が大切。

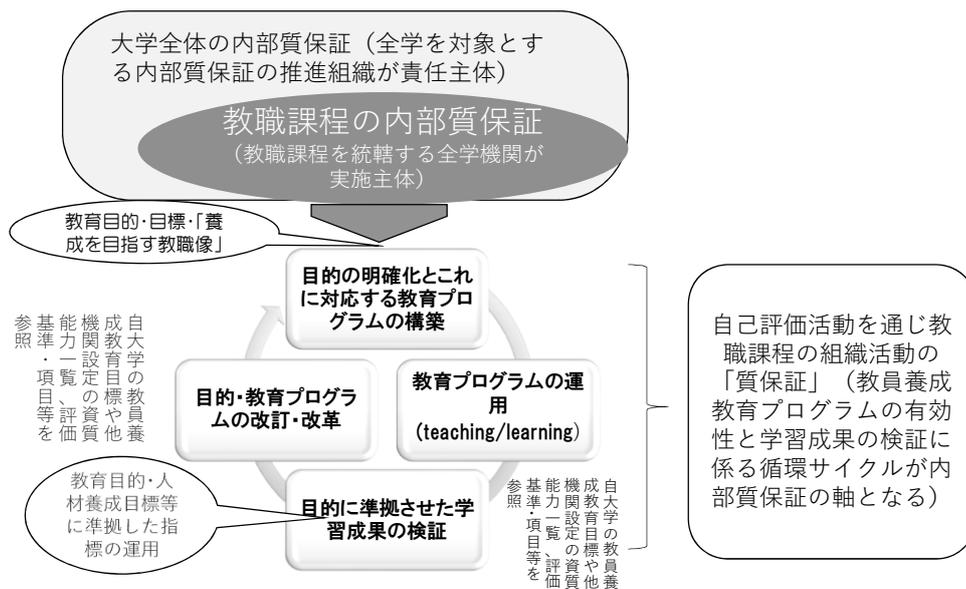
16

(2)構成要素

- 大学・学部・学科等の教育目標と授与免許状の基礎となっている教職課程の教育目標との関係性
- 教育目的・目標・「養成を目指す教職像」等の教職課程の方針を起点に、P D C Aの循環サイクルを内包した自己点検・評価活動として経常的運用。
- 教職課程の質の向上を、「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成状況の検証を軸に進めることができる自己点検・評価体制の構築。
- 全員参加型を基本に据えて、全学的なレベル、全学に展開する各教職課程のレベルを軸に、各教職課程を構成する授業の検証を行うことも射程に収めての自己評価活動を運用。
- 自己評価活動を進める中で、各教職課程が設定する学生の学習到達目標と採用・任命権者である教育委員会が設定している「教員育成指標」との関係性に留意。
- 「養成を目指す教職像」や授与免許状の種類・教科の別に応じた教職課程独自の「学習成果」等との関係性にも留意。
- 学外者の視点を取り入れた外部評価の実施。

17

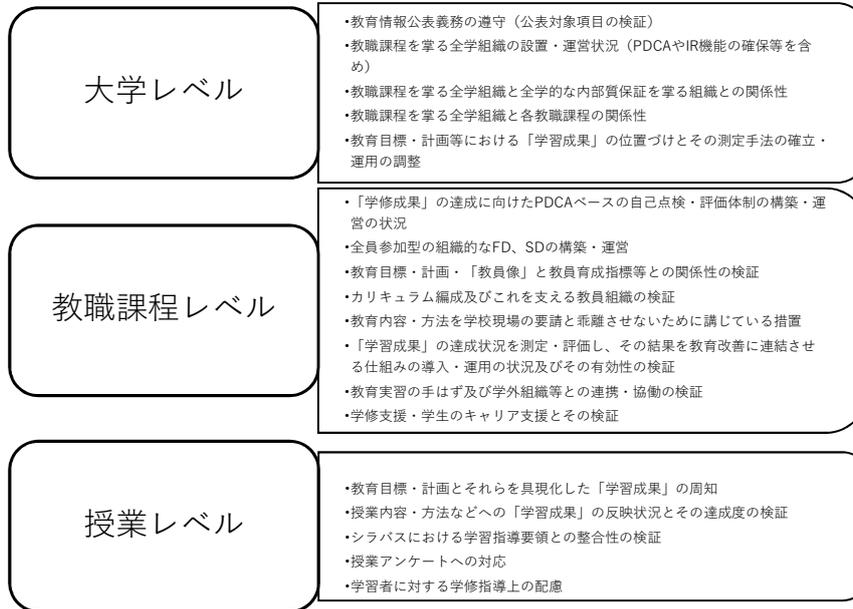
(3) 内部質保証の概括的な仕組み



18

18

(4) 内部質保証の対象項目 (例)



19

19

5. 教職課程の「外部質保証」

① 外部質保証の可能性とその位置づけ

(外部評価の実施を阻む要因)

- ・開放性課程を中心に教職課程の設置件数が膨大であること。
- ・教職課程の基礎となっている免許教科の種類等が多様、多岐に亘っていること。
- ・カリキュラムの法令適合性の検証に当り、分野別評価の手法が必要であること。



(外部評価の構築・実施の可能性)

- ・教員養成評価機構等が分野別外部評価の仕組みを構築・運用する可能性。
- ・認証評価機関が、大学機関別認証評価の枠内で、教職課程を対象とした外部(第三者)評価を行うことは可能。
- ・同枠組みを用いて行う場合、評価の焦点は、教職課程の「内部質保証」の機能的有効性の検証に置かれる。
- ・3層構造で営まれる「内部質保証」のうち、とりわけ「大学レベル」の部分に照準を当てた外部評価が計画される。

20

② 「大学機関別認証評価」を通じ外部質保証の対象として想定される領域

◎「教員の養成の状況」に関する情報
公表（教育職員免許法施行規則22条の6）

○公表の内容

- ・ 目標・計画
- ・ 教員組織、教員数、各教員の学位・業績・担当授業科目
- ・ 教員養成の授業科目、各授業科目の内容・方法、年間授業計画
- ・ 教員免許状の取得状況
- ・ 教職への就職状況
- ・ 教職課程の質の向上への取組

○情報公表の方法

- ・ 情報公表のための体制の整備状況
- ・ 情報公表の具体的手段

◎教職課程の運営

- ・ 教職課程の運営を掌る全学組織の設置・運営の状況
- ・ 教職課程の運営を掌る全学組織と全学的な内部質保証を掌る組織との関係性
- ・ 教職課程の運営を掌る全学組織と学内に置かれた各教職課程の関係性
- ・ 教育目的・目標・計画等における「学習成果」の位置づけとその測定手段の確立・運用に係る全学的調整
- ・ 教職課程運営における教職協働の状況
- ・ 教職課程の運営・支援を行う専門職員を対象としたSDの構築・運用

★ いずれも「内部質保証」と親和性が高い項目

* 但し、教職課程の自己点検・評価やFD等が法制化された場合、これらも検証の対象となる可能性

21

21

③教職課程の外部質保証における「大学機関別認証評価」の課題

1. 教職課程の教育の質を認証評価の視点から検証しようとする場合、教職課程の母体となっている学位プログラムとの関連の中で、その質の検証を行うことが必要となる（単位制度の実質化、履修登録上制限、GPAなどとの関連で）。
2. 全国大学・大学院等に設置された教職課程の数は膨大であり、免許に対応した教科等の別にカリキュラムの中身も大きく異なっている。
3. 文教当局により、教職課程に対して、学位課程の目的・性格との相当関係の適切性が教員組織と関連づけて挙証することが求められる昨今、法令充足状況の確認という手法を用いようにも、教職分野の外部質保証においては、大学機関別認証評価の枠組みで処理しきれない項目も少なくない。
4. 教職課程の外部質保証を大学機関別枠組みの中で構想するに当たっては、各教職課程の内部質保証が「分野別質保証」の観点に照らして有効に機能し得ているかどうか、を確認するするための新たな質保証の手法を開発することが不可欠となる。

22

☆本パワポ資料は、下記の文部科学省[教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業]に係る大学基準協会報告書を基に、発表者の責任において作成したものである。

◎教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書
(平成30年3月)
(https://www.juaa.or.jp/images/investigation/pdf/research_report_02.pdf)

◎教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書
(平成31年3月)
(https://www.juaa.or.jp/images/investigation/pdf/education_report_01.pdf)

23

ご清聴ありがとうございました。

hayata7856.16w@g.chuo-u.ac.jp

24

24

平成30年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

私立大学における教職課程 質保証に関する基礎的研究

一般社団法人 全国私立大学教職課程協会
教職課程質保証に関する特別委員会
大阪人間科学大学 田中保和

1

1

報告書目次

第Ⅰ章研究の主題と実施計画

- 第1節 研究の主題と成果目標

第Ⅱ章私立大学における教職課程質保証評価のあり方に関する 調査研究

- 第4節 回収結果とデータの扱い
- 第5節 調査結果(質問別)
- 第6節 考察
- 第7節 まとめ

2

2

第Ⅰ章 研究の主題と実施計画

第1節 研究の主題と成果目標研究の主題

- ・ 中央教育審議会答申等で教職課程質保証評価の必要性が指摘
- ・ 様々な組織形態の私立大学では質保証評価をどのような原理・方法での実施が望ましいか。
- ・ 東京学芸大学、教員養成評価機構等の先導的取組を、そのまま私立大学に導入は難しい。
- ⇒ **実施可能で、公正かつ質保証・向上に結果する評価の在り方を明らかにするのが研究主題**
- ・ 私立大学が担ってきた教員養成が、教員育成指標の活用、「教職課程コアカリキュラム」の実施等による質保証の具体化により、新たな水準を目指すことが不可欠
- ・ 当事者による自覚の向上が不可欠で、その方法として**質保証評価は有効性が高い**
- ・ 質保証評価の先行事例⇒**評価に係る費用が高過ぎ参加する事例は出てきそうもない。**
- ・ 先行事例は、目的養成学部全体への評価という前提から調査項目等が組み立てられている。
- ⇒ **開放制の私立大学の質保証評価に用いると、養成の事実が正しく反映されない可能性高い。**
- ・ 法令に基づいて大学の目的によって設置され、学科ごとに認定され運営される教職課程の現状を十分に踏まえた評価手法の開発が、費用面の検討を含めて急務
- ⇒ **私立大学が取り組み可能な質保証評価の原則と方法、運営組織について明らかにすべき時期**
- ・ 評価の原則と方法について仕切り直し再度の検討を行い、評価に係る適正な費用の試算も含めた**実現可能な評価枠組みを構築するための基礎的研究を行うことが本調査研究の目的**

3

3

○成果目標

本研究の目的を追究した場合、**次の6点**についての成果を期待する。

1. 評価組織の編成方針
2. 評価方法・指標の考案
3. 評価組織設立時費用及び運営資金見直し
4. 評価に係る委員を始めとした関係人員の確保見直し
5. 私立大学各校の教職課程質保証評価への意向調査と分析
6. 教職員支援機構等関係機関との連携協力

第4節 回収結果とデータの扱い方

◎ 回答校数（回収率）：348校／420校（82.9%）

- ・ 結果はすべて数値化し、大学名が特定されないことがないように配慮
- ・ 自由記述の集計に関しては、大学が特定される固有名詞などについては省いて表記

第5節 Q1 教職課程の質保証について自己点検・評価の取り組み状況

◎ 7割の大学は組織的に教職課程の質保証について自己点検、評価等を行っており、**質保証に向けての**

取り組みの意識は、一定程度醸成されてきているが、フォーマルな形で実践されている大学は少ない。

◎ 自由記述で大学全体の自己点検評価の一環として実施しているとの回答があり、**開放制の大学の特徴**

4

4

Q2 開放制の教職課程が多い私立大学の多様性や特色を踏まえて、各加盟校においては、どのような観点で点検・評価が行われることが望ましいと考えますか

(1) 重点的に取り上げたい観点について、下に示した東京学芸大学の作成した「教員養成教育認定基準」5つ選んでください。また、これ以外に取り上げたい基準があれば記述してください。

- ・ ① 教員養成教育に対する理念の共有
- ・ ② 教職課程のカリキュラム編成の工夫
- ・ ③ 教職員の組織体制に関する工夫
- ・ ④ 教職課程に対する自律的・恒常的な改善システムの構築と運用
- ・ ⑤ 教職課程への学生の導入に関する工夫
- ・ ⑥ 教職課程履修生／教職志望学生への適切な支援と指導
- ・ ⑦ 教職への意欲や適性の把握
- ・ ⑧ 履修指導を支える組織体制やシステムの充実
- ・ ⑨ 大学としての自律性とスタッフ・教育課程の充実
- ・ ⑩ 創造的な課題発見・課題解決を促す修学環境や授業方法の充実
- ・ ⑪ 学校現場への理解と教育実習の充実
- ・ ⑫ 体験の省察・構造化の充実に関する工夫
- ・ ⑬ 教育関連諸機関との連携・協力体制の構築と充実
- ・ *上記以外に取り上げたい基準

5

5

Q2 の結果

◎ 開放制の教職課程が多い私立大学の特殊性や特色を踏まえて、点検・評価の観点で多かったのが「⑥教職志望学生への適切な支援と指導」（75.3%）、「②カリキュラム編成の工夫」（64.7%）、「⑧組織体制やシステムの充実」（51.1%）⇒教職課程に限らない一般的な認証評価における項目とも関連

○ 選択率下位の項目（⑫、⑤、⑩）は、発展的な教員養成教育の内容や、これまで開放制大学の教職課程では手が回りにくい内容の項目

Q4 外部機関からの点検評価により効果を期待される事項

○ 「教職課程担当教員の意識の向上が図られる」（44.5%）、「教職課程の社会的信頼性・評価が高まる」（42.8%）、一方、「カリキュラムの充実」（28.2%）

◎ 概ね、質保証としての外部評価の効果は認められていた。

◎ 「その他」の意見は点検・評価に積極的な意義を見出すもの、意義を認めつつも条件が付帯するもの、点検・評価の効果を疑問視するもの

6

6

Q5 外部の評価機関からの点検・評価で不安な事項

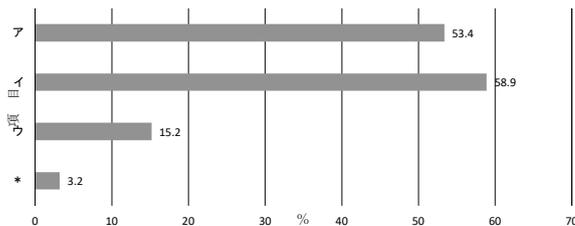
- 「事前準備や実施時の事務作業等の負担が過剰にならないか」 (83.0%)
- 「各大学の独自性や多様性、特色を正しく評価されるか」 (58.3%)、「弱点だけの指摘に留まらないか。あら探しにならないか」 (56.3%)
- 負担への心配を表す項目「経費が過重負担にならないか」 (40.5%)
- ◎ **外部評価の効果を認めるにもかかわらず、事前準備や実施時の経費や事務作業等の負担が過剰にならないか等の現実的な不安を抱える大学が見られた。**
- ◎「その他」では、全体的に点検・評価が新たな負担になることについての懸念や疑問、制度形態への疑問、画一化・形式的手続化を心配するもの、規制強化が促進されることを懸念するもの、私立大学教職課程の存立を不安視するものなど

7

7

Q6 全私教協が教職課程の質保証を行った場合、期待すること

- ・ア. 加盟校内での優れた取り組みが共有でき、加盟校全体の質向上が期待できる。
- ・イ. 他の機構より私学の実態をしっかりと把握できており、適切な評価が期待できる。
- ・ウ. 他の評価機構に比べて経費軽減が期待できる。
- ・* その他
- 「イ」(58.9%)、「ア」(53.4%)が過半数
- 経費については、「ウ.」(15.2%)と、全私教協が点検・評価の機関として役割を担った場合も、**経費軽減が第一の意義と考えていない大学があることが分かった。**
- 「その他」内容は「全私教協への期待」、「全私教協が点検・評価を担うことの課題や指摘」、「現実的には答えられない」等の意見
- ◎ **全私教協に期待するとの回答は多かったが、実際に進めるに当たっては、「その他」の意見についても十分に考慮しなければならない。**



8

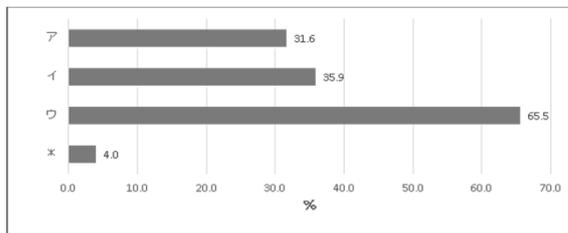
8

Q7 全私教協が教職課程の質保証を行った場合、懸念すること

- ・ア. 内部での点検・評価で公正さが担保できるのか。
- ・イ. 全私教協事務局の業務・経費負担が増える。
- ・ウ. 加盟校としての人的・経費的負担が懸念される。
- ・* その他

◎ 「加盟校の人的・経費負担」 (65.5%)、「全私教協事務局の業務・経費負担」 (35.9%)の増加を懸念する意見が多く、「内部点検・評価での公平さの担保」 (31.6%)は、重視されていなかったが、基本的に実施する場合のことが懸念された結果

◎「その他」の意見にある「開放制の私立大学における特性を失わないようにする」、「学内の合意形成」などについては、実施に際して十分に考慮する必要



9

9

Q8 全私教協が実施する場合の形態・方法

(1) 形態・方法について(複数回答可)

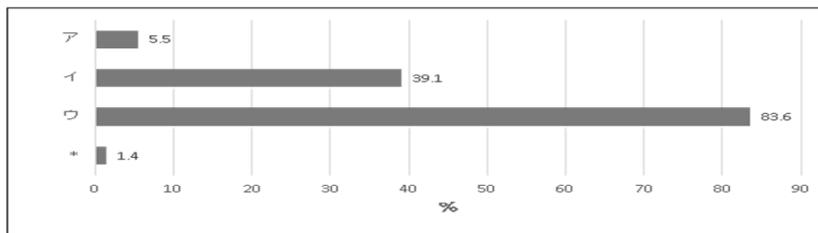
- ア. 既存の第三者評価の現地調査の形態(現地調査 2 日程度)による。
- イ. 経費軽減のため、近隣ブロックの評価委員が行い現地調査 1 日に短縮する。
- ウ. 評価基準や項目を厳選し、提出書類を重点化・簡素化し負担を減らす。

*その他

○「ウ」(83.6%)、「イ」(39.1%)

◎「その他」として、「抜本的に現在の調査方法を見直してはどうか。」

◎「近隣ブロックの評価委員」について、「大学間の利害関係が生じないような工夫も必要」



10

10

(2)調査の頻度

○「7年に1回」(40.5%)、「10年に1回」(28.7%)、「5年に1回」(27.0%)

◎「20年に1回」とか「必要なし」といった意見がある一方で「アンケート形式であれば毎年でも」という意見も注目すべき

(3)評価委員派遣の可能性

○「一名程度の教員が可能」(43.7%)、「複数の教員が可能」が(8.0%)

○一方、「可能な教員がない」が(40.5%)

◎どのような規模の大学でも最低2名の教職課程専任教員がいる中で、派遣できる教員のいない大学が(40.5%)あるということは、かなり深刻な数字

◎このデータは、**ブロックごとに委員の確保という観点からも吟味する必要**

◎実施に際しては、「その他」にもあるとおり、評価委員になる教員の研修が必要

11

11

Q12 可能な経費負担額

○「20万円以下」(60.6%)、「21万円～50万円」(9.2%)、「51万円～100万円」(3.2%)

◎「その他」、「現段階では可能な負担額の見通しなし」、「負担額を決めかねる」、「具体的な金額の回答は難しい」等の回答保留が(24.1%)⇒評価内容と評価の実際が見えていないと考える。

◎また、「基本金を設定の上、前年度の教員免許取得者数などにより、学生1人あたりの単価を加算していく方法はどうか」との提案などについても検討する必要がある。

Q13 教職課程の質保証についての自由記述

○全私教協に期待する肯定的意見も一定数あるが、**運用上のあり方や、条件整備等の意見が多く、具体的検討が必要**

○全私教協での実施に**期待感**は現れているが、条件付きや課題が多く困難との考えが多い。

○各大学での課題が多種多様であり、どのように括っていくかが難しい。

○少数ではあるものの第三者評価が必ずしも質保証に繋がらず、却って負担増や大学の自主性を損なうなど否定的な意見もある。

○これらの意見を踏まえ、**全私教協として今後、課題解決に向けて努力していく必要**

○加盟校の自由記述は168校から回答があり、次に、共通性ある内容を整理・分類する

12

12

① 質保証評価の必要性について

ア. 「質保証の重要性を認識」 (関連Q1~Q5) : 32 校

イ. 「各大学の個性・独自性・多様性への配慮が必要」 (関連Q1~Q5) : 38 校

ウ. 「人的・経済的な観点からの負担増への懸念」 (関連Q8~Q12) : 33 校

エ. 「加盟校間の情報共有・協力体制の構築を希望」 (関連Q1~Q10) : 16 校

オ. 「基準・規準の整備が必要」「評価基準の提案」 (関連Q8) : 5 校

カ. 「時間をかけて、慎重に、段階的に」 (関連Q1~Q5) : 8 校

キ. 「評価自体への懸念・疑問」 (関連Q7~Q12) : 12 校

② 評価機構について

ア. 「全私教協としての取り組みを歓迎」 (関連Q6) 8校

イ. 「全私教協としての取り組みは不適當」 (関連Q7) : 3 校

ウ. 「(再) 課程認定・実地視察との関係性・差別化をどうするか」 (関連Q6、Q7) : 5 校

③ 教職課程の質保証その他について

ア. 教職員の意識の乏しさの問題視、意識改革の必要性」 (関連Q1~Q4) : 5 校

イ. 「現場との連携・現場経験者の採用の必要性」他全般 (関連Q1~Q4) : 7 校

第6節 考察

1. 回収率

- ・回収率が80%を超える高い割合は、この課題への私立大学の関心の高さを示している。

13

13

2. 質保証の必要性

- ・約7割は何等かの形で組織的に教職課程の自己点検評価を行い、**質保証に向けての取り組みへの意識は一定程度醸成**されており、チェックリスト等の基準で自己点検・評価しているは約1割

3. 評価基準について

- ・上位項目は「**学生への指導、カリキュラム、理念の共有、指導を支える組織体制、実習**」と、「**教員養成教育の直接的な活動内容とそれを直接支える条件整備**」が中心で重点的に評価すべき

- ・上位項目は、東京学芸大学上位概念である「基準領域」の観点からみると、領域1「構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み」に含まれる項目が多く、**養成系が開放制かによらず、重視されるべきポイント**であり、一般的な認証評価における必須項目である。

- ・我々の評価項目に取り入れるべきかは、**認証評価の目的をどこに置くか**による。高いレベルの養成教育に目標を置けば、積極的に入れることが必要であろうが、養成教育の最低限のレベルのチェックを目標とすれば、入れることは困難

- ・「大学としての自律性とスタッフ・教育課程の充実」は小規模大学を反映したもので、この項目を入れても経営上の問題があり、改善が行われることが困難だと考えられたためだろう。私立大学の多くを占める小規模大学には適合しない項目と考えられているが重要項目であり、内容構成を吟味し評価に加える必要

- ⇒この結果を通して、**開放制の教職課程が多い私立大学への質保証評価項目については、今後、全私教協で検討を進めていくべき**

14

14

4. 外部評価の効果と不安について

- 回答の多くが、**質保証としての外部評価の効果は認めていた**。外部評価の効果として、「今まで気づいていなかった課題が浮き彫りになる」の回答率が最も高く、「教職課程運営に組織的な強化が図られる」、「教職課程担当教員の意識向上が図れる」、「教職課程の社会的信頼性・評価が高まる」が続く。
- 「カリキュラムの充実につながる」が、重要であるに関わらず、外部評価による効果として期待されるとする回答率は低く、質保証の目的としては必ずしも妥当ではないという考えの表われか。
- 「事前準備や実施時の事務作業等の負担が過剰にならないか」が 8 割以上が課題と考える。
- 点検・評価の公正性・妥当性への不安、否定的評価への不安については、「各大学の独自性や多様性、特色を正しく評価されるか」、「弱点だけの指摘に留まらないか。あら探しにならないか」がともに半数を超え、「しっかり取り組んでいることが正しく評価されるか」3 割
- 私立大学教職課程の多くが開放制であり、大学の独自性・多様性が、正当に評価されるのかの不安の表われ
- 負担への心配を表す「経費の過剰負担」、対外的マイナス効果への心配を表す「低い評価となった時のブランドイメージが下がる」の回答が散見

⇒ **私立大学の特色である独自性・多様性や開放制、各大学の規模の違い等の諸条件を考慮し、人的・経済的経費の負担増への懸念も念頭に置いた評価基準を構築していくことが求められる。**

15

15

5. 全私教協が果たす役割と課題

- 「**他の機構より私学の実態をしっかりと把握できており、適切な評価が期待できる**」との期待が約 6 割、「加盟校内での優れた取り組みが共有でき、加盟校全体の質向上が期待できる」も 5 割を越え肯定的評価
- 約 3 分の 2 の加盟校が「人的・経費的負担」の増大を不安視し、「全私教協事務局の業務・経費負担が増える」4 割弱とあわせ、人的・業務的、経費的負担の増加を問題視
- 「内部での点検・評価で公正さが担保できるのか」が約 3 割で対応が必要
- 「文部科学省の方針への従属度のモニタリングにならないようにして欲しい」、「全私教協が評価機関として適切かどうかわからない」、「評価できる人材が揃うのか」、「私学の多様性を理解した点検・評価になるのか」等の指摘には留意し検討すべき

⇒ **全私教協が評価機構の役割を果たせるよう、各大学の負担増などの懸念材料をはじめ、諸々の解決すべき課題について、今後、研究を深め、具体的な制度設計に繋げていくことが望まれる。**

16

16

6. 全私教協で評価を実施する場合の具体的な事項

<形態・方法>

・既存の第三者評価の形態は1割に満たない、「評価基準や項目厳選、提出書類の重点化・簡素化」では8割以上で圧倒的であり、「近隣ブロックの評価委員、実地調査1日」で約4割

・「評価基準や項目の厳選、提出書類の重点化・簡素化」は、実地調査はせず、提出書類やアンケート回答による評価のみでも良いのでは、という期待の表れとも解釈できる。

<頻度>

・「7年に1回」の選択が相対的に高いとはいえ、圧倒的な数字ではなかったが、「5年に1回」が予想外に多かった。

・その他で、「期間を定めない」や、「必要なし」の意見などがみられるが、「課程認定や実地視察の動向を踏まえるべき」との意見がある。実地視察と自己点検・評価は別物である(趣旨が異なる)ことについて丁寧な説明が必要と考える。

・「アンケート形式や書類による自己点検評価などであれば毎年でも実施可能」という意見にも注目したい。書類による点検・評価を毎年することでその信頼度を担保し、同時に実施調査の頻度を抑え経費節減につなぐことができると考える。

<派遣教員>

・「可能な教員がない」、「一人程度の教員が可能」とも約4割の回答率だが、「複数の教員が可能」は1割未満に留まり、派遣できる教員がない大学が4割というのは深刻であり、確保のための研修実施等、対応策が喫緊の課題

・この数字は、地区(ブロック)ごとの評価委員の確保という点からも再吟味の必要がある。実地調査において近隣ブロックの評価委員派遣で経費削減の利点はある、「近隣であるが故に大学間の利害関係を考慮すべき」との意見もある。

・形態や方法、頻度、評価委員いずれも、現在の大学全体への認証評価で実施されているものよりも、負担軽減が望まれており、各大学での切実な思いが表れており、このことを最重要課題として取り組んでいきたい。

17

17

7. 教職課程の規模と経費負担

・教員免許取得者数が100人以下の大学が約6割と、少人数の教職課程が多数あり、大規模大学と小規模大学を同じ基準で評価することの困難さを十分踏まえる必要がある。今後は規模と経費負担のクロス集計による分析も必要と考えている。

・経費負担は「20万円以下」が妥当と考えるが6割と高く、経費削減が大きな課題との指摘と考える。また、「具体的な形が見えない」、「今の時点では答えられない」との回答も多い。さらに、「経費負担自体困難」との意見が1割程度ある。

・一方、「基本額を設定の上、前年度の教員免許取得者数などにより、学生1名あたりの単価を定めて加算していく方式はどうか」との提案もあり、一考の価値はあると考える。

・経費負担については、教職課程の質保証の評価が義務化されるのであれば、国の補助金制度の対象になるよう働きかけることも考えに入れたい。

18

18

第7節 まとめ

- 教職課程の質保証及び点検評価については、全体を通して、**必要性は認識しているものの、人的事情、事務作業、経費面等の負担が懸念されていること、さらに、開放制の教職課程の多い私立大学の多様性・特色が損なわれない点検・評価**や大学の規模によって状況が異なるため、**小規模大学への配慮を望んでいることが明らかになった。**
- 全私教協が評価機構を担うに当たっては、私立大学の多くが開放制の教職課程であることや各私立大学の多様性、特色を踏まえた評価が行われることに**期待する意見もあるものの、「別の機関に任せるべきだ」、「課程認定や大学全体の認証評価との棲み分け等整理すべき」という意見**などもあり、個々の大学の置かれる状況により見解は異なっていることが分かった。
- 形態・方法、頻度、規模と経費についてはいずれも負担軽減を期待する意見が多く、**全私教協として検討すべき最重点項目であった。**
- また、評価項目の上位は「学生への指導、カリキュラム、理念の共有、指導を支える組織体制、教職員の組織体制、実習」であり、「教員養成教育の直接的な活動内容とそれを直接支える条件整備」が中心となっていると考えられる。
- 全私教協としては**これらの意見や本研究での成果を踏まえて、具体的な制度設計に結びつけて行きたい。**

19

19

ご清聴有り難うございました。

一般社団法人 全国私立大学教職課程協会
教職課程質保証に関する特別委員会

20

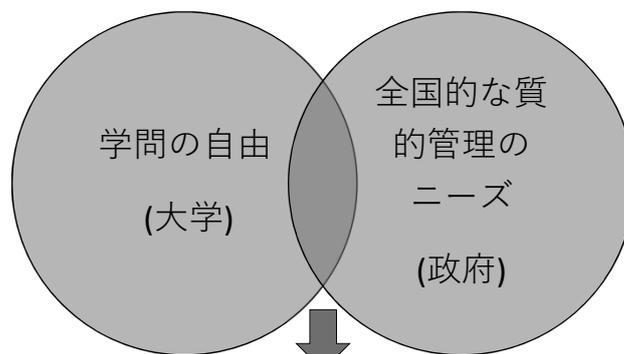
20

「質保証の課題」

2019.6.15 JSSTE公開シンポジウム
「教師教育改革を問い直す」第2部
於：明治大学リバティタワー1114教室
岩田康之（東京学芸大学）

1

「大学における教員養成」の葛藤



教員養成カリキュラムをどう組織するか？

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

2

2

日本の教員養成と質保証： 現状とその特質

3

政策的要請（概括）

教員養成の量的拡大・多様性の拡大

全国的な
カリキュラム
の標準化

大学間連合に
よる質の
維持・向上

教職課程コア
カリキュラム
→課程認定

ピアレビュー
に基づく相互
評価システム

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

4

4

「あり方懇」の提案

- 教員養成における「モデル的なカリキュラム」の策定
- 県域を越えた教員養成系学部との統合
- 附属学校の統合再編
- 「ピーク制」の見直し
- 「教科専門」の見直し（←学問領域ではなく、教科の枠組みへの統合）

※ 国立の教員養成系大学・学部の独自のありようを検討→「開放制」の分断

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

5

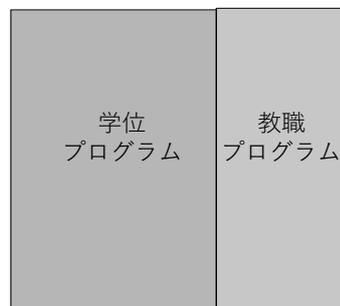
5

大学と教員養成：二つの型

(高野2015、岩田2015ほか)

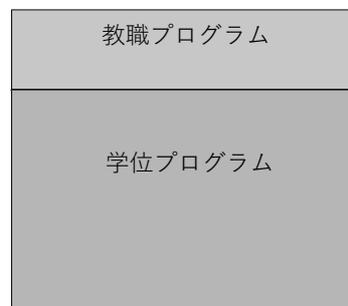
[並列型]

(concurrent)



[積み上げ型]

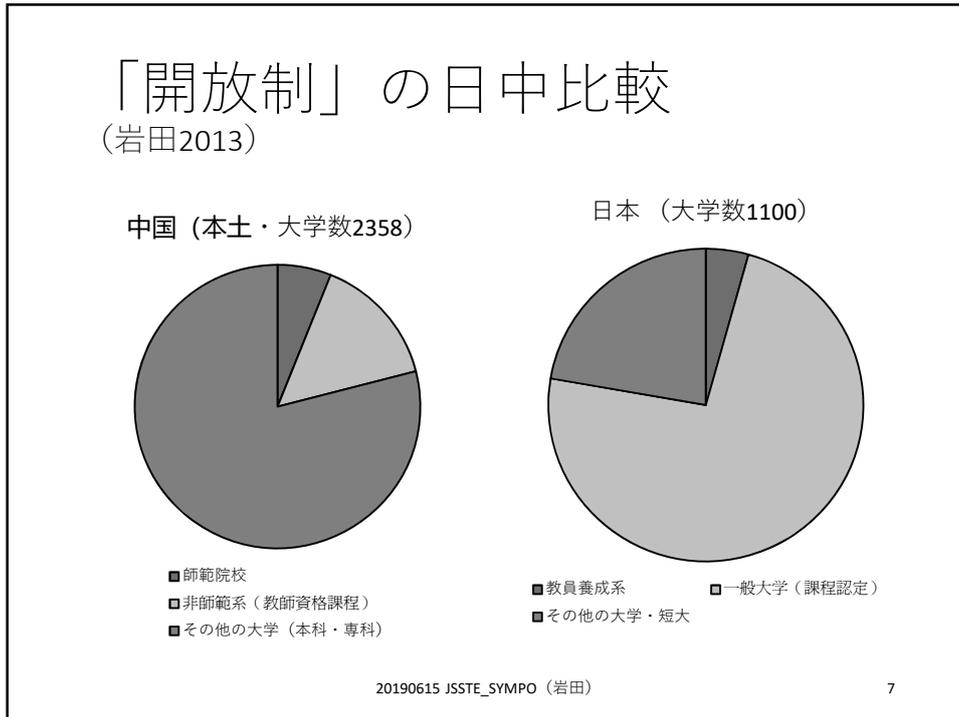
(consecutive)



20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

6

6



7

「一般大学・学部」の多様性

- 主に小学校および幼稚園の教員養成
 - 「教員養成を主たる目的とする学科等」 (課程認定基準) →学内でも独立性の高い組織
- 主に中学校および高等学校の教員養成
 - 学部単位で課程認定を得る
 - 特定の学部 (学科) に教職スタッフを集中配置
 - 学部横断的な教職課程センターを設置
 - 上記の複数を併用

↓

設置主体 (国立・公立・私立)
による区分の意味は？

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田) 8

8

【参考】 韓国の教員養成評価

(権2015)

- ・ KEDI (韓国教育開発院) による評価
- ・ 1998年よりカテゴリーごとに毎年実施 (一機関あたり5~6年周期)
- ・ 1,000点満点の評価→定員や予算と連動
- ・ 2010年 (第三期) から KEDI内に教員養成機関評価センターを設置。

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田) 9

9

日・中・韓の政府による管理

	日本	中国	韓国
教師教育プログラムのコンテンツに対する統制	強い (科目構成・単位数・含むべき内容)	弱い (教師教育課程標準には拘束力がない)	ない
教師教育プログラムの量的規制	ない (抑制策撤廃)	師範類の総定員を政府が設定	評価に基づく定員・予算のコントロール
教師教育を提供する機関に対する評価	開発中	開発中	強い (政府系機関による定期的な評価)
教師入職者の知識・技能に対する国家試験	ない	強い (2011年より全国統一の資格試験を導入)	ない (採用試験が実質的にその機能を果たす)

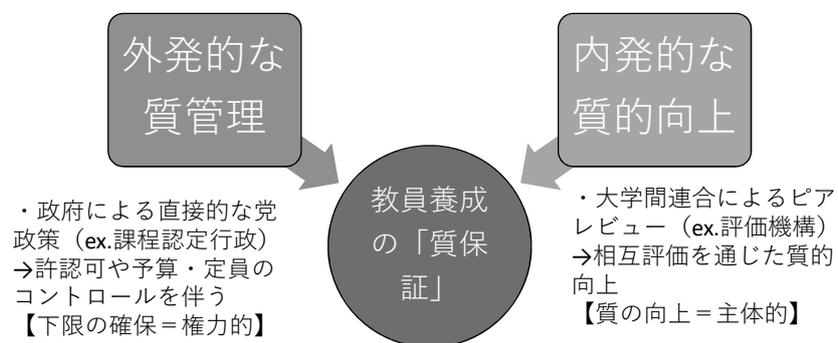
20190615 JSSTE_SYMPO (岩田) 10

10

日本の教員養成と質保証： 今後の課題・展望＋期待

11

「質保証」とその担い手



20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

12

12

教員養成の「主体性」

- 学位プログラムと同時並行的に提供される教職プログラム、その総体に関わるカリキュラム・マネジメント
 - 教員養成課程（免許科目を全て含む学士課程）と教職課程（オプションな資格課程）を統一的に把握
 - プログラムの「入口」から「出口」までを見通す
- 教員養成プログラムを提供する主体の「多様性」の共有
 - それぞれの「持ち味」と「弱点」の共有
 - 良質な大学群の、目標を共有したコミュニティ？

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

13

13

大学にできること 大学間連合にできること

- 教員資質における「適格性」の要請
 - 大学においては、個々の授業の単位認定→「知識」「技能」の確認がメイン（ex.「教職実践演習」）



- 「適格性」を誰がどう見きわめるのか
 - 教員採用選考における「人物重視」
 - 教育委員会による「教師塾」的事業
 - 「大学推薦」→共有化は可能か？

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

14

14

ピアレビューの醍醐味

- 同じ仕事をしている者の「実感」による判断
 - 教員志望の強い学生→教員就職率の高い大学、でよいのか？
 - 単にデータに基づくのみでない「客観性」へ

(例) 教員養成への合意形成 (↔政策的要請への盲従)
教職課程の人的構成 (ex. 「一本釣り」)
業績の「質」 (学問性、実践性)
学生への教育的対応 (↔行政的対応)

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

15

15

連帯

相互の信頼

協働

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

16

16



**CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS
TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY**

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN
PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

JSSTE 公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」：第2部「教職課程の質保証を考える」

話題提供④「質保証の課題」

2019/06/15 於：明治大学 岩田康之（東京学芸大学教授）

1. 政策動向のオーバービュー

(1) 発端としての「在り方懇」（2001.11.22 報告¹：下線岩田）

教員養成における体系的なカリキュラムは、教員養成に携わる教員の間において必ずしも確立しているとはいえない状況にある。教員養成に関する共通的な認識を醸成し、教員の質を高めていくためには関係者においてモデル的な教員養成カリキュラムを作成することが効果的と思われる。



教員養成学部についても、日本教育大学協会を中心として速やかに教員養成のモデル的なカリキュラムを作成し、各大学はそれらを参考にしながら、自らの学部における特色ある教員養成カリキュラムを作成していくことが求められる。



各教員養成学部は、モデル的な教員養成カリキュラムを参考にしつつ、学部自らの判断に基づいた教員養成カリキュラムを編成していくことが求められるが、その際、特に次のような項目について、教員によって区々にならないよう一定の指標を共有することが望ましい。

- ・ 授業の内容（目的・目標、範囲、レベル）及び方法
- ・ 学生が修得すべき知識・技術の内容
- ・ 成績評価の基準と方法

- ①. 教員養成カリキュラムの標準化（カリキュラムコンテンツ、評価基準、「出口管理」）
- ②. 大学間連合による質の維持・向上（ピア・レビュー、アクレディテーション）

(2) 日本教育大学協会（教大協）／東京学芸大学の取り組み

○ 教大協「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト²

2001.09.07 第一回会合→2003.4.30 中間まとめ→2004.03.31 「答申」→2006.03.31 「報告」（「答申」以降の各大学の取り組みのフォローアップ）→2007.03.31 「報告」（到達目標・確認指標）

※「答申」（2004・『会報』88号所収）

教員養成カリキュラムのコンセプトとしての「教員養成コア科目群」（〈体験〉－〈省察〉の往還）を基軸とし、構成員の「協働」によるカリキュラムづくりを提案

→ 具体的なカリキュラムコンテンツや単位数は各大学・学部の主体性に委ねた

〔①：ネーションワイドな指標（特にコンテンツの目安）が乏しい〕

→ 教大協の会員である「国立教員養成系大学・学部」のカリキュラムに傾斜

〔②：「開放制」全体を視野に収めることに難儀。一般大学の状況に即さず〕



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

○ 教大協「学部教員養成教育の到達目標」プロジェクト

2007.06.18 評議員会にて設置決定→2008.03.31「報告」→2009.03「学部（学士課程）段階の教員養成教育の組織・カリキュラムの在り方について〔論点整理〕」

※ 〔論点整理〕（2009・『会報』98号所収）

学士課程段階（入職前の四年間）の教員養成カリキュラムを検討する際の基本的な方向性、および今後を検討を要する論点を「カリキュラム」「組織体制」の両面から整理
 → 大学が「一定レベル以上の教員を安定的に供給する体制」を持ちうるか否かという観点から α ：卒業時（≒免許状取得時）において、一定程度の知識・技能の水準を確保すること / β ：卒業時（≒免許状取得時）において、その後の教員としてのさらなる力量形成の基礎となる力量を確保することの二点を軸としている。
 → 各論編としては、教育課程・教育内容（全体／教養教育／教職専門／教科専門／教科教育／実習・実践関連科目）および大学の教育・運営体制（入学者選抜・学力保証／履修指導体制／評価・質保証の体制／組織・運営体制）など。
 → 「今後に向けての検討課題」として、「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」の区分を脱した統一的把握の重要性を指摘。

○ 東京学芸大学が受託した教員養成評価（アクレディテーション）関連プロジェクト

2009・2010年度先導的の大学改革推進委託費「課程認定大学における評価団体と連動した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」³→2010～2013年度「教員養成教育の評価等に関する調査研究」⁴→2014～2016年度「日本型教員養成教育アクレディテーション・システムの開発研究」⁵〔→教員養成評価機構による「教員養成教育認定評価」〕

※ 「大学における教員養成」の評価への要請は、高等教育全般における認証評価制度（2004年度から導入）の教員養成版という側面と、教員資質に関する維持向上策としての教員養成機関の水準管理という側面との二つがある⁶。

※ 中教審など、政策審議においては一貫して重要性が指摘され続けている。「教職課程における教育水準の向上を図るため、引き続き、各大学における自己点検・評価や、その結果に対する学外者による検証を促進していくことが必要である」（2006.07.11 答申）⁷→「事後評価に関し（中略）、教員養成教育の評価システムや大学間コンソーシアムを活用した相互評価システムの取組等新たな事後評価システムの構築を推進する」

（2012.08.28 答申）⁸→「国立大学法人東京学芸大学では、他の国公私立大学や教育委員会・学校関係者等の協力を得ながら、開発研究プロジェクトを立ち上げ（中略）評価活動を開始している」「このような取組が既存の一般財団法人教員養成評価機構などの評価団体等に引き継がれ（中略）教員養成の質保証システムが確立されることは、我が国の教員養成に有意義であり、各大学の積極的な参加が望まれる」（2015.12.21 答申）⁹

→ 教員養成機関を評価する「基準」の在り方と、その「基準」に基づいた評価の実際の運用、さらにはそうした評価を実施する「組織」や評価者の在り方を検討。
 → 「開放制」の実態に即したネーションワイドなアクレディテーション（ピア・レビューを核とした相互認証→教員養成を行う大学コミュニティの形成）を企図。



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

(3) その後の展開

- ①. 教員養成のカリキュラムコンテンツについては、政府が直接に「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」を組織し、「教職課程コアカリキュラム」を取りまとめて提示（2017.11.17）→課程認定行政と連動。さらに「教科」に関するコンテンツに関しても検討が進む。
- ②. 教員養成の評価を行う団体の育成については、2018年度文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」¹⁰において「テーマ7」（二次公募）に「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進」が設定され、教員養成評価機構のほか、全国私立大学教職課程協会・大学基準協会の三者が受託。

2. 日本の「大学における教員養成」の質保証を考える際の困難

(1) 「開放制」の大規模かつ多様な展開

○ 旧制の師範学校を戦後に転換させた「教員養成系大学・学部」（A）以外に、それ以外の多数の高等教育機関が「一般大学・学部」（B）が、教職プログラムを提供。「開放制」的教員養成システムを採る地域は他にもあるが、日本の場合（B）の比重の高さが際立つ¹¹。しかも（少なくとも中等学校教員の養成に関しては）、（B）の方が歴史も伝統もあり、高等教育機関の中でもステータスの高い大学を多く含む。

※「教員養成系大学・学部」が教員養成機関のマジョリティではない。

- 分野別認証評価が教員養成評価としての実効性を持ちにくい。
- 「教員養成系大学・学部」（免許状取得が要件）と「一般大学・学部」（多くの場合、免許状取得はオプション）双方の構成原理の違い。
- 中等学校教員養成（原基は旧制の無試験検定指定学校・許可学校制度）においては旧制度下から実質的に「開放制」。それが1970年頃からの高等教育の大衆化に伴って大規模に展開。

(2) [(1)の前提としての]「大学」像の混沌

- そもそもの「教育学部」「学芸学部」（or「学芸大学」）の出発点からしてのディシプリンの不在。いわゆる「ポツダム学部」としての創設。ふたつの「教育学部」。
- この点、教員養成機関を統合して成立した高等教育機関の「大学」昇格に際してディシプリンのありようが厳しく問われた香港の事例¹²などと対照をなす。
 - 1960年代の目的性強化・学部名称変更（学芸学部・学芸大学→教育学部・教育大学）も教育学に内在する動因によるものではない。
 - 大学設置基準の大綱化（1991年）以降、ディシプリンと学部（faculty）の対応に変化が生じているが、「教育学部」「学芸学部」はそうした変化を先取りしたとも言える。



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

(3) [(1)(2)に加えて]「並列型」(concurrent)¹³の教員養成プログラム

○ 初等教員養成・中等教員養成とも、学位プログラムと教職プログラムが同時並行的に提供される。

→ 「積み上げ型」(consecutive=学位プログラム修了後に教職プログラムが集中的に提供される)が主流となっている欧米の事例が参照しにくい(むしろ、「並列型」を主体に多様な教員養成機関が混在する中、タイプ別の機関評価を定期的に行っている韓国の事例¹⁴などが参考になる)。

→ 「教員養成プログラム」に焦点づけた評価が困難になる。

(4) [(1)(2)の結果としての]「教員養成機関」の統一的把握の困難

○ 課程認定の単位は「学部・学科等」。実際には「課程」「コース」等の教育組織や、複数の教育組織を横断する「教職課程センター」的組織もあり、それぞれの運営や意思決定システムも異なる(→教員養成評価機構の「苦労」)。

○ 一方、「幼稚園教諭又は小学校教諭の教職課程は、教員養成を主たる目的とする学科等でなければ認定を受けることができない」(課程認定基準2(5))ため、ひとつの学部内でも組織的な独立性が高いケースも多い。

→ たとえば、東京の大手私学でも、慶應義塾大学(教職課程センターを設置)・明治大学(教職を含む資格課程の専任教員は文学部に所属)・日本大学(学部ごとに教職課程を設置)など、実に多様な組織がある。

→ 教員養成系大学・学部においても、いわゆる「5,000人削減」(1998~2000年度)以降、複数の教員養成プログラムをひとつの課程として括る「統合型」が生まれ、また近年の「新課程」の原則廃止など、教育組織のあり方は変化してきている。

3. 「質保証」の担い手をめぐって

(1) 教師の「質」をめぐる日本的論点

○ 「知識」「技能」だけではない「適格性」への要請がある(→「東アジア型」教師像)。

※ 日本においては、「大学における教員養成」が原則とされながら、実際には大学が担い得ない(あるいは担うべきでない)「質保証」の部分がある。

→ 典型例としては、「教職実践演習」導入に至る議論(もともとは免許更新制導入の副産物。免許授与時に適格性を判断する仕組みとして検討されたが、中教審での検討の中で「教員として最小限必要な資質能力の全体」が身についたか否かを確認するとともに「必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図る」¹⁵ものとなった)¹⁶。

→ 現状では「人物重視」(特に「コミュニケーション能力」)の採用試験、およびその後の初任者研修に、「適格性」の見極めが委ねられている。



**CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS
TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY**

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

(2) 「質保証」への国家の関与

○ 日本においては課程認定行政による外発的かつ事項的なチェックがメイン。教師となる者の個々の「知識」「技能」（さらには「学識」）等、実際に身につけているものをチェックしたり、教員養成プログラムの総量抑制をしたりという、公権力の関わりは比較的弱い。

(例) 全国規模の教員資格認定試験

全国規模の教員採用試験

教員養成プログラムの総量抑制

教員養成機関評価と連動した予算・定員のコントロール



いずれも日本では
行われていない

※ 日本の政府が行っている質保証の硬質な施策は、ほぼ唯一「課程認定」。

→ 他のアクター（大学、地方政府＝教育委員会等）への偏り、特に「教員養成系大学・学部」への風当たりの強さ（←行政的コントロールのしやすさ）

cf. 「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」報告書（2017.08.29）「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」¹⁷（下線原文）

有識者会議アンケートによると、入学段階から卒業（修了）時までの、継続的な学生の意識・実態調査を行っている大学は 35 大学（79.5%）であり、平成 28 年度に意識・実態調査の結果を生かして科目の新設やシラバスの改訂を行った授業がある大学は 11 大学（25.0%）であるなど、教員養成カリキュラムについて、客観的な検証を踏まえた質保証の取組が十分とは言えない。

(3) 日本的「開放制」の「持ち味」を引き出す

○ 教員養成プログラムを提供する機関（プロバイダ）の多様性

→ 教員の識見の豊かさ・幅広さを確保する（≒教員社会の豊かさ）

※ 個々の教員養成機関・個々の教師ではなくマスとしての質の確保を考える

→ 教員志望度、教員就職率をリニアに捉える危うさ（←労働力市場の中から「教職を選び取る」姿勢は不要か？）

cf. 前掲「有識者会議」報告書（下線原文）

国立教員養成大学・学部は、教員志望が高い学生あるいは教員となることが期待される多様な経験や高い能力を持つ学生を、面接等を通じて確認して受け入れ、さらに学部設置の趣旨を踏まえて質の高い教員として輩出することにより、確実にその目的を達成するべきである。この具体的な指標の一つである教員就職率は、大学・地域により差があることに留意が必要であるが、近年は全体の教員採用数が増加してきたにもかかわらず、国立教員養成大学・学部の教員就職率は平均 60%程度のみで伸びていない状況は、我が国の教員養成において中心的な役割を果たすべき国立教員養成大学・学部としては改善が必要であり、各大学が継続的かつ確実にこれを高めるべきである。有識者会議アンケートによると、入学段階から卒業（修了）時までの、継続的な学生の意識・実態調査を行っている大学は 35 大学（79.5%）であり、平成 28 年度に意識・実態調査の結果を生かして科目の新設やシラバスの改訂を行った授業がある大学は 11 大学（25.0%）であるなど、教員養成カリキュラムについて、客観的な検証を踏まえた質保証の取組が十分とは言えない。



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

4. 大学間連合に何ができるか—むすびに代えて—

○ 今後の展開に関わる課題、あるいは期待

教員養成を行う良質な大学群による大学間連合の構築

→マスとしての力、自浄作用、多様性とそれぞれの「持ち味」の共有

→ピア・レビューの実質化

¹ 国立の教員養成系大学学部 の在り方に関する懇談会（報告）「今後の国立の教員養成系大学学部 の在り方について」（平成 13 年 11 月 22 日）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011106.htm

² 同プロジェクトを含む各種報告書類は教大協ウェブサイトよりダウンロードできる。

<http://www.jaue.jp/chosa/iinkai.html>

³ <http://www.u-gakugei.ac.jp/~curriact/about/accredit/index.html>

⁴ <http://www.u-gakugei.ac.jp/~hyoka/>

⁵ <http://www.u-gakugei.ac.jp/~iastepro/html/>

⁶ 教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議「教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて（報告）」（平成 17 年 3 月 25 日）の「抑制方針撤廃後の留意点等」に「評価体制の充実」として、「教員養成に関しては、更に質の維持・向上を図っていくため、上記の評価（機関別認証評価—引用者）に加え、教員養成に係る分野別評価が行われるということも有効であると考えられることから、これを行うにふさわしい団体が育成されることが期待される」とある。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/14/1231889_002.pdf

⁷ 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm

⁸ 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

⁹ 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm

¹⁰ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/1409693.htm

¹¹ 一例として、岩田康之「教員養成改革の日本的構造—「開放制」原則下の質的向上策を考える—」日本教育学会『教育学研究』第 80 巻第 4 号、2013 年、pp.14-26 において、「開放制」の日中比較を試みている。

¹² 岩田康之「日本の「大学における教員養成」の理論的諸課題：比較研究的視点から」『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』Vol.69 no.2、2018 年、pp.499-508 において、東京学芸大学と香港教育大学の比較を試みている。

<https://ir.u-gakugei.ac.jp/handle/2309/148991>

¹³ 「並列型」(concurrent)・「積み上げ型」(consecutive) については、高野和子「イギリスにおける教員養成の「質保証」システム-戦後改革からの 40 年間-」『明治大学人文科学研究紀要』77、2015 年、pp.209-242 などに詳しい。

<https://m-repo.lib.meiji.ac.jp/dspace/handle/10291/17631>

¹⁴ 詳しくは、権東澤「韓国の教員養成機関における質保証の取り組みとその発展方策」東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト編『「東アジア的教師」の今』、東京学芸大学出版会、2015 年などを参照されたい。

¹⁵ 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度のあり方について（答申）」2006 年 7 月 11 日。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm

¹⁶ 岩田康之「「東アジア発」の教員養成研究の国際化に向けて」、前掲注 14 に同じ。

¹⁷ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/index.htm

2. 質疑・討論のまとめ

以上、4名のシンポジストからの報告に対して、フロアーから多くのご質問が寄せられた。まず、教員養成評価機構の報告書について紹介頂いた川手圭一氏へのご質問である。第一に、大学教員が多忙になっており、授業の質だけではなく、研究者としての質の担保が大事なのではないかとの質問である。これに対して、川手氏は、ご自分が大学では歴史学研究者であると同時に教職課程で歴史を教える立場にもあることを挙げ、職業人として、研究者であることと教員養成に携わっていることは切り離せないものであるという回答をされた。第二は、教職課程の質の向上は大事だが、先ほどの提案は机上の空論ではないかとの指摘である。これに対して、川手氏は、自分たちの研究は現実可能なものを追求しており、自律性を保持しながら負担を抑える方法として「コミュニティーの形成」が唯一の突破口であるという。それは、評価するものと評価されるものという関係ではなく、そこが作っていくコミュニティーの中から生まれてくる質保証だからである。そして、去年は「自己分析」を中心に研究したが、それをどうフィードバックするかを研究するのが次の課題であり、そのためのコミュニティーを形成することが、机上の空論ではなく、それこそが現実的なやり方である、という。

次に、早田氏への質問である。第一に、教職課程の目的・目標、育成をめざす教職像の妥当性はどのようにして検証されるのか、第二に、学習成果の測定方法はどのようにして行うのか、という質問である。これに対して、早田氏は、第一の質問に対しては、全学の教職課程のマネジメントシステムの中で、教科等の教職課程ごとにその妥当性の検証を定期的に行うべきであること、それは、外部のものが妥当性を検証するのではなく、内発的に行うべきであり、それが内部質保証の出発点になるという。第二の質問に対しては、第一の質問と合わせて次のように回答した。この問題は、今大学基準協会の方でも検討することが求められている課題であるが、学習成果の測定や指標設定の在り方について、そのポイントは、一つは、それらが測定可能な、可視化できるものにするのである。第二は、大学基準協会の報告書に、教職課程において汎用的に利用できる資質・能力の基準や英語、社会、理科の教科免許状ごとに卒業時に取得すべきものを示しているが、その通りに、そのものを学習成果にするということではなく、それらを参考にして、各大学が、内部質保障の中で、それぞれの目的・目標、教職像、指標を定めたり、関係団体が、各教科ごとの免許状の指標を検討する際のきっかけと参考にしてほしい、という。第三に、教職課程固有のラーニング・アウトカムを測定するのか、それを包括した専門課程のアウトカムを測定するのかという質問があったが、これについては、大学基準協会としては、学位課程の有効性を測定することが基本であり、そのプラス α としての教師として必要な資質能力を考えているとして、教職課程の評価は、基本的には機関別評価を行った上で、他の機関と「共同とすみ分け」によって分野別評価が必要と考えている、と述べた。この「共同とすみ分け」に関して、早田氏は、オ

ーオーストラリアの事例を紹介した。オーストラリアでは、学位課程は TEQSA という機関が行い、教職プログラムの評価基準と評価方法の開発は AITSL という機関が行っている。この二つの機関はいずれも国の機関であるが、教職課程の認証評価を行うのは州政府である。このように共同とすみ分けが矛盾なく行われており、わが国でもこうした共同とすみ分けは可能ではないかと述べた。

田中氏への質問は、報告書の資料と、本発表のためのパワーポイント資料の内容とに違いがあるのではないかとの指摘であったが、これについては、田中氏からパワーポイント資料作成時のミスであったとの説明があった。

次に、岩田氏に対しては、二つの質問があった。一つは、コミュニティによる評価は、「いい先生」についての現行の評価の再生産につながってしまうのではないかとの質問であり、もう一つは、「岩田氏の説明では、評価機関の一本化を求めているような感じがするが、その点については議論があってもよいのではないか」という質問であった。これに対して岩田氏は、両方の質問が、「コミュニティ」に関わるものなので、まずは、教員養成評価における「コミュニティ」の意味と役割について説明した。岩田氏は、教職課程の評価は、政府機関が許認可行政のように権力的に行うものと、さらなるレベルアップを図るコミュニティの取り組みとを区別して考えたいという。前者については、可視化できるもの、必要最小限に行うもの、下限を確認するものに徹する。従って、今後予定されている教科コアカリキュラムにより、課程認定行政でチェックすることは、国家権力が直接行うべきものではなく、学会や専門職団体が参考として示すことにとどめるべきであるという。その上で、国家権力による直接的統制から離れたところで、教師教育に携わる人々のピアレビューにより、互いの持ち味を認めることによってより高い取り組みを行うことを考えていくという意味で「コミュニティ」という言い方をした、という。すなわち、国家権力が評価を行うもの以外に、実践者が横に繋がって評価を行うことが必要であり、これは、学会の役割でもある。後者においては、評価の枠組み、すなわち、何をもってよい教師教育とするかは複数あってよい。自分のところはこのような考えでやっているということを相互に交換して、幅の広さ、深さを互いに共有する場があった方がよい。これに関連して、岩田氏は、例として、教員採用試験の大学推薦を決める際の面接の話を行った。すなわち、大学には、いろいろな都道府県から推薦枠がくるので、大学で推薦を決める面接では、それぞれの県の望む教師像について、質問を行う。しかし、それだけでは、教育委員会の仕事を大学が代行しているだけであり、大学が推薦で送り出す学生として、何がよいかということは各大学が考えるべきであり、そこの自律性が必要であると考えている、という。

以上のように岩田氏は、教員養成評価に関わる「コミュニティ」の意味とその役割について説明を行った。そのうえで、それは「現行の価値観の再生産」ではないかという質問に対しては、そういう側面はあるが、この人はいいと思う人材について、その見方は多様であり、それをコミュニティで交換させることに意味があると思う、と述べた。

さらに、岩田氏に対しては、「東アジア等諸外国の事例の紹介に興味を持った。世界の教

員養成の潮流やトレンドについて話してほしい」との要望があった。これに対して、岩田氏は、世界のトレンドは、教師教育のカリキュラムを政府が一定の方向にコントロールしようとしていることであるが、そこに、どれだけ職業的専門性、専門職自治を取り戻せるかは、それぞれの切り口によって違うし、違う背景がある。例えば、韓国では、教員養成評価については教員養成評価だけを取り上げると先ほど述べたようになるが、教員評価も国全体の評価文化の中に位置づいているという側面もあるので、その単体だけを取り出して説明しても仕方ないし、また、時間の制約があるため、ここではそのバックグラウンドを十分に説明することができない、と回答した。

最後の質問は、「教科の内容について、学問を伝えるということでは役に立たないのではないか、自分は青年心理学を学んだが学説の説明だけであり、現場では全く役に立たなかった。教科か教職かというレベルでの話では、もう役に立たない。教員養成の具体的なカリキュラムとして論じるべきであり、具体的に役に立つプランをここに出して話し合うことが大事ではないか」という趣旨の発言であった。これに対して、岩田氏は、これは、「評価の枠組みの問題である」として、以下のように回答した。すなわち、日本の教員養成においては、免許状もたくさんあり多くの大学で教員養成を行っているので、丁寧な評価をしようとすると対応できない。しかし、共通部分だけを評価しても説得力がないという問題がある。教科のコンテンツにかかわることでもあるが、具体的にどういうところをどう評価していくかと考えた時に、早田氏が述べたような、地歴の先生になる人がいることを含めた文学部史学科の学位プログラムを考えていくという、学問分野別の学位プログラムの評価の枠組みの中に教員養成も含めてやっていくやり方があってもよいし、あるいは、それ以外の多様な形態で教員養成に取り組んでいるところについては、その教員養成の仕組みを「カテゴリーごとにくくって評価していく」ことも必要である。そして、学問と教育との関係を、「歴史」でどう考えるか、「数学」でどう考えるかということを、まずは、それぞれの分野に委ねるべきだと考える、と述べた。

以上、教員養成の質保証に関わる様々な側面からの質疑が熱心に行われた。この問題は、まさに教師教育と教育学に関わる「コミュニティー」としての学会の役割にもかかわる問題であり、今後も継続的に学会レベルで議論と研究を進めていくことが必要と思われる。

(牛渡 淳)

編集後記

シンポジウム開催後、3ヶ月近く経ってしまいましたが、みなさまのご協力で記録集がまとまりました。シンポジウム当日は、北海道から沖縄まで文字通り全国から、またご所属も大学の教員・職員、高校、出版社、機構、研究機関など多様な方々が参加され、関心の高さと問題の重要性を再認識させられました。盛りだくさんの報告と議論となりましたが、多岐にわたって示された論点の把握・焦点化をするには議論の時間が不十分であったと悔やまれます。

各部の議論については司会者のまとめの中で整理され、それぞれ今後の課題が示されていますが、参加者アンケートでいただいたご意見・感想をもとに、いくつか補足します。

*感想では、コアカリを「どうつくるのか」という議論と合わせて、そもそもコア・カリキュラムとコア・コンテンツが混用されていないか、とか、教科科目の学問としての独立性を問う議論が出されたことに、共感がいくつも出されていました。その意味では、「作業としてコアカリに沿う・こなす形」での再課程認定のプロセスが一段落した時点で開催したこのシンポジウムは、改めて原則に立ち戻って考える機会としても意義があったと思われれます。

*そのうえで、関係法令の改正とコアカリ導入がなされた中で、具体的に考える必要性の提起もありました。例えば、町田提案でいう「架橋となる科目」は教職課程コアカリの中でどう具体化できるのか、できないのかを検討することや、すでにそれを行っている事例を集め、分析すること。また、大学と教育委員会・センターで行う教師教育の重点・役割の違い、連携の在り方について具体的に検討すること、などです。

*報告・議論では小・中・高の教員の問題が前面に出ていましたが、幼児教育の教員について検討・議論することへの要望が複数だされていました。

*当日、何人もの大学職員の方が出席されていたこともあり、質保証を考える際、専門性の高い職員が育つことが課題であるとの指摘がありました。

*高等普通教育を身につけることを前提にして教職課程の教育を語ることの指摘もありました。教員養成を大学教育全体の中でどう位置づけるかを考えることが必要と思います。

これら、多様に出された論議を受け止めながら、それぞれの学会メンバーが、教師教育の研究と実践を続けていかねばならないと思っております。

(高野和子)

日本教師教育学会・日本教育学会東京地区 共催

公開シンポジウム

教師教育改革を問い直す

記録集

2019年 8月 31日 発行

[編集] 日本教師教育学会・日本教育学会東京地区

[連絡先] 〒344-0061 埼玉県春日部市粕壁3-10-1-1705

日本教師教育学会事務局

Tel 070-6441-0943

E-mail office@jsste.jp

[印刷・製本] 株式会社 文成印刷